



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS

MARINA CARVALHO MENDES

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA
DOCENTE: ANÁLISE DE CRENÇAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E
MÉDIO**

**SÃO LUÍS
2025**

MARINA CARVALHO MENDES

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA
DOCENTE: ANÁLISE DE CRENÇAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E
MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras-Inglês da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Letras-Inglês.

Orientador: Prof. Me. Cesar Roberto
Campos Peixoto

**SÃO LUÍS
2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Mendes, Marina Carvalho.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA
DOCENTE: : análise de crenças nos ensinos fundamental e
médio / Marina Carvalho Mendes. - 2025.
70 f.

Orientador(a): Cesar Roberto Campos Peixoto.
Monografia (Graduação) - Curso de Letras - Inglês,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Livro Didático de Inglês. 2. Crenças. 3.
Linguística Aplicada. I. Peixoto, Cesar Roberto Campos.
II. Título.

MARINA CARVALHO MENDES

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE:
ANÁLISE DE CRENÇAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Inglês.

Orientador: Prof. Me. Cesar Roberto Campos Peixoto

Monografia apresentada em: ____/____/____

Nota: _____

Banca Examinadora:

Prof. Me. Cesar Roberto Campos Peixoto
Universidade Federal do Maranhão
Orientador

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Ma. Odlia Cristianne Patriota Albuquerque
COLUN

**SÃO LUÍS
2025**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Deus, que me olhou debaixo da figueira.
Aos meus pais e ao meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu maior tesouro, por me permitir trilhar esta jornada acadêmica e, especialmente, por estar ao meu lado em cada passo dessa trajetória.

À minha família, um verdadeiro presente de Deus, que sempre me apoiou incansavelmente e me incentivou a trilhar um caminho melhor.

Ao meu orientador, Prof. Me. César Roberto Campos Peixoto, pelas reuniões, comentários construtivos, pelas ligações e mensagens acadêmicas, pela compreensão, paciência e apoio durante todo o processo de orientação.

À professora Odlá Albuquerque e ao professor Luiz Máximo Costa, cujos ensinamentos e convicções sobre o papel do educador e o ato de ensinar me foram imensamente valiosos. Agradeço a assistência e as orientações maravilhosas e inesquecíveis. Sou profundamente grata a ambos.

Aos amigos do curso de Letras-Inglês do semestre 2019.2, pelas ótimas lembranças e conhecimentos compartilhados, sentirei saudades.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória da Língua Inglesa e dos LDIs no Brasil

Quadro 2 - Métodos e aspectos a serem considerados na escolha de um livro didático

Quadro 3 - Evolução do interesse pelas crenças

Quadro 4 - Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

Quadro 5 - Conceitos relacionados às crenças de professores

Quadro 6 - Críticas ao Livro didático de Língua Inglesa

Quadro 7 - Vantagens e limitações de entrevistas

Quadro 8 - Formação acadêmica dos participantes

Quadro 9 - Tempo de experiência na docência

Quadro 10 - Experiência nos níveis de ensino

Quadro 11 - Exposição ou treinamento para escolha de Livro Didático de Inglês

Quadro 12 - Mapeamento de crenças dos professores em relação ao LDI

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

LD - Livro Didático

LDI - Livro Didático de Inglês

LA - Linguística Aplicada

MEC - Ministério da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

RESUMO

Este estudo investiga as crenças e perspectivas de professores sobre o livro didático de Língua Inglesa (LDI), sua relação com esse recurso e as implicações pedagógicas desse vínculo. Justifica-se pela necessidade de compreender como essas crenças influenciam o planejamento e a condução das aulas, determinando escolhas metodológicas, abordagens didáticas e o uso do material em sala. A análise dessas concepções permite avaliar seus impactos no ensino-aprendizagem, desde a seleção de conteúdos até as estratégias empregadas no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, refletindo na motivação, no engajamento e no desempenho discente. A escolha do objeto de estudo foi motivada pela observação das práticas pedagógicas durante estágios e regências no ensino de Língua Inglesa. Assim, a pesquisa busca redarguir à seguinte questão norteadora: de que forma as crenças dos docentes sobre a utilização do LDI impactam o processo de ensino, desde a seleção de conteúdos até as estratégias aplicadas para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos? Para responder a essa indagação, o estudo tem como objetivo analisar as crenças e perspectivas de professores de uma escola pública federal e de uma estadual, abrangendo os níveis Fundamental e Médio. A pesquisa adota uma abordagem interpretativista no campo da Linguística Aplicada, utilizando o estudo de caso como procedimento metodológico. Fundamenta-se nos estudos sobre o livro didático (Silva, 1996; Choppin, 2004; Horikawa & Jardimino, 2010, entre outros) e sobre crenças e perspectivas no ensino de línguas (Barcelos, 2006; Pajares, 1992; André, 1998, entre outros). A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que as crenças dos professores desempenham um papel proeminente na forma como o LDI é utilizado em sala de aula. Embora seja considerado um recurso estruturante, revelou-se, em alguns momentos, insuficiente para atender plenamente às demandas pedagógicas. Observou-se que, em diversos contextos, o livro didático é pouco ou até mesmo não utilizado, sendo adaptado ou substituído. Conclui-se que essas crenças estão diretamente associadas ao contexto educacional e às circunstâncias de ensino, podendo tanto potencializar quanto limitar o uso do LDI, impactando significativamente o ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas analisadas.

Palavras-chave: Livro Didático de Inglês; Crenças; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study investigates teachers' beliefs and perspectives regarding the English Language Textbook (ELT), their relationship with this resource, and the pedagogical implications of this connection. The research is justified by the need to understand how these beliefs influence lesson planning and execution, shaping methodological choices, didactic approaches, and the use of instructional materials in the classroom. The analysis of these conceptions allows for an assessment of their impact on the teaching-learning process, from content selection to the strategies employed in developing students' language skills, reflecting on motivation, engagement, and academic performance. The choice of the research object was motivated by the observation of pedagogical practices during internships and teaching experiences in English language instruction. Thus, the study seeks to address the following guiding question: How do teachers' beliefs regarding the use of the ELT impact the teaching process, from content selection to the strategies applied to develop students' linguistic skills? To answer this inquiry, the study aims to analyze the beliefs and perspectives of teachers from a federal public school and a state public school, covering both primary and secondary education levels. The research embraces an interpretivist method within the field of Applied Linguistics, employing a case study as its methodological procedure. It is grounded in studies on textbooks (Silva, 1996; Choppin, 2004; Horikawa & Jardimino, 2010, among others) and on beliefs and perspectives in language teaching (Barcelos, 2006; Pajares, 1992; André, 1998, among others). Data collection included semi-structured interviews. The results indicate that teachers' beliefs play a prominent role in how the ELT is used in the classroom. Although it is considered a structuring resource, it has at times proven insufficient to fully meet pedagogical demands. It was observed that, in various contexts, the textbook is minimally or even not used at all, being adapted or replaced instead. The study concludes that these beliefs are directly associated with the educational context and teaching circumstances, potentially enhancing or limiting the use of the ELT, thereby significantly impacting the teaching-learning process of the English language in the analyzed schools.

Keywords: English Language Textbook; Beliefs; Applied Linguistics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 UMA BREVE VISÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	14
1.1 A ambivalência do Livro Didático	14
1.2 Função Pedagógica do Livro Didático	16
1.3 O Livro Didático de Língua Inglesa	19
1.3.1. A seleção de um LDI: quais critérios considerar?	20
2 CRENÇAS	22
2.1 A pluralidade do conceito	23
2.2 Crenças na Linguística Aplicada	25
2.2.1 Crenças no Ensino de Línguas	26
2.2.2 Crenças e a prática docente	28
2.2.3 Crenças sobre o Livro Didático de Língua Inglesa	31
3 PROCESSO METODOLÓGICO	33
3.1 Abordagem	33
3.2 Contexto e Participantes	34
3.3 Instrumentos e Procedimentos	34
3.3.1 A entrevista: estrutura e duração	36
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
4.1. SEÇÃO I: Perfil profissional dos participantes	38
4.1.1 Formação acadêmica	38
4.1.2 Tempo de experiência na docência	38
4.1.3 Experiência em níveis de ensino	39
4.1.4 Exposição ou treinamento para escolha de Livro Didático de Inglês	40
4.2. SEÇÃO II: Especificidades sobre o livro didático de inglês	42
4.2.1 O Livro didático como recurso fundamental	42
4.2.2 Participação na escolha do LDI	44
4.2.3 Aspectos considerados durante a escolha do LDI	45
4.2.4 Frequência de uso do LDI	47
4.2.5. A Adequação do LDI às necessidades dos alunos	48
4.2.6. Livro didático de Inglês: recurso principal ou complementar?	50
4.2.7. Recursos complementares	52
4.2.8. Aspectos pouco eficazes e melhorias sobre o LDI	53
4.2.9. Adaptação dos exercícios LDI para atender às necessidades linguísticas dos alunos	54
4.2.10 Mudanças e Inclusões em Livros Didáticos de Inglês	56
4.2.11 Contribuições do LDI para o planejamento das aulas	57
4.2.12 Interesse dos alunos no uso do LDI	59
4.2.13 Desafios relacionados ao Uso do LDI	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O livro didático é amplamente reconhecido como um dos principais recursos pedagógicos em sala de aula, frequentemente ocupando uma posição central no cenário educacional. Peyneau et al. (2022, p. 6) destacam que o livro didático “faz parte da cultura e da memória de muitas gerações”, reiterando sua relevância histórica e simbólica no processo de ensino. Em muitas circunstâncias, ele representa o primeiro contato dos alunos com os conteúdos formais, oferecendo uma organização sistemática que facilita a aprendizagem. Sua longevidade no sistema educacional reflete um modelo consolidado de ensino, no qual os conteúdos são apresentados de forma padronizada e uniforme. No entanto, com o surgimento de novas demandas pedagógicas e a transformação dos processos educacionais, começam a surgir questionamentos sobre se o livro didático, por si só, ainda é suficiente para atender às complexidades e desafios do ensino-aprendizagem contemporâneo.

O Decreto 91.542/85, que originou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trouxe mudanças significativas e necessárias na regulamentação do uso do livro didático nas escolas brasileiras. Entre as alterações, destaca-se a autonomia dos professores na escolha do material didático, conforme estabelecido pelo PNLD (BRASIL, 2008, apud Peyneau et al., 2022, p. 4).

A seleção e utilização do material didático, assim como suas implicações pedagógicas, são influenciadas por um conjunto de experiências pessoais ou saberes dos professores (Tardif, 2002, p.63), que por sua vez estão situadas em uma coletividade histórica e cultural. Esses processos não acontecem de forma isolada, mas são modelados por contextos sociais e culturais específicos, que determinam as práticas educacionais em uma dada época e local. Richardson (1996 apud Araujo e Borralho, 2020, p. 44), identifica três categorias de experiências que moldam crenças e conhecimentos sobre o ensino, cada uma iniciando em diferentes fases da carreira educacional: A primeira está relacionada à experiências pessoais, que incluem vivências que formam a visão de mundo de um indivíduo e afetam suas crenças e práticas de ensino; A segunda diz respeito às experiências com escolaridade e instrução, que se baseiam nas vivências como alunos e criam convicções difíceis de serem alteradas na formação de professores; e, por fim, a terceira se baseia em experiências com conhecimento formal, que envolvem entendimentos reconhecidos pela comunidade acadêmica como valiosos, englobando tópicos escolares e conhecimento

pedagógico. Tais crenças afetam diretamente o posicionamento docente em relação ao *como* ensinar, *o que* ensinar, *quando* ensinar, e qual material didático escolher para cada situação.

É perceptível que um cenário caracterizado por transformações nas práticas educacionais está cada vez mais presente. Apesar de predominante em boa parte do sistema educacional brasileiro, o livro didático vem sendo combinado com outros recursos, podendo eles serem digitais, ou muitas vezes usado apenas como base de conteúdos estruturados. Faz-se necessário, então, aprofundar a compreensão das crenças e opiniões relacionadas ao livro didático, observando como elas se alinham ou divergem com as novas abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e métodos de ensino. A identificação das crenças que coexistem entre os docentes, permite compreender os fatores que exercem influência direta sobre o processo de ensino e a transferência de saberes e conteúdos.

Um desdobramento essencial decorrente das crenças sobre o livro didático reflete no seu impacto como fator influenciador nas estratégias de ensino. Romanatto (2004) argumenta que a importância do livro didático está relacionada à maneira como o professor o utiliza em sala de aula. Não somente usando-o corretamente, mas também explorando-o de acordo com os objetivos, realçando os pontos fortes e eliminando os pontos fracos. Desse modo, a análise das crenças proporciona uma compreensão mais profunda acerca de como o livro didático está sendo utilizado, se está sendo utilizado e em que grau ocorre essa utilização.

Portanto, este projeto justifica-se pela necessidade de compreender as crenças e perspectivas¹ dos professores sobre o livro didático de língua inglesa, considerando que tais crenças desempenham um papel crucial na maneira como os docentes planejam e conduzem suas aulas. Essas percepções influenciam diretamente as escolhas pedagógicas, a abordagem metodológica e a utilização ou não dos materiais didáticos em sala de aula.

Além disso, investigar essas crenças possibilita identificar de que forma elas impactam o processo de ensino, desde a seleção de conteúdos até as estratégias aplicadas para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos. Esse impacto não se limita aos professores, mas também se reflete no processo de aprendizagem dos estudantes, afetando sua motivação, engajamento e desenvolvimento de competências em língua inglesa.

À vista disso, a escolha do objeto de estudo foi motivada pela observação das práticas pedagógicas, decorrentes de estágios e regência no ensino da Língua Inglesa, conduzidos nos níveis selecionados (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Diante dos cenários vivenciados, alguns questionamentos preliminares foram levantados com o intuito de compreender o grau

¹ Perspectiva (Janesick, 1982)

Termo utilizado juntamente com *crenças* para a base teórica e analítica da pesquisa.

de utilização do Livro Didático de Língua Inglesa (LDI) em sala de aula, e como essas nuances afetam diretamente quem está ensinando e quem está aprendendo a Língua Inglesa.

Foram elaboradas questões com o intuito de estabelecer uma pergunta norteadora e ajudar a delinear objetivos específicos: Existem percepções desfavoráveis associadas à eficácia do LDI, relevância ou adequação ao contexto educacional? Em que medida as crenças do professor acerca do LDI influenciam na busca e adoção de alternativas ou estratégias de ensino substitutas? A não utilização do LDI está relacionada a uma perspectiva mais centrada no aluno ou em outras abordagens pedagógicas?

Diante das seguintes questões, chegamos à nossa pergunta norteadora: De que forma as crenças dos professores de língua inglesa, no que diz respeito à utilização do LDI, impactam o processo de ensino, desde a seleção de conteúdos até as estratégias aplicadas para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos?

Perante tais questionamentos, determinamos como objetivo geral analisar as crenças e perspectivas de professores de uma escola pública federal e de uma escola pública estadual acerca do livro didático de Língua Inglesa em dois níveis educacionais distintos: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para atingir o objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Coletar as crenças e percepções de professores sobre o LDI por meio de entrevistas; Realizar um levantamento dos conceitos gerais e específicos de crenças nas áreas da Linguística Aplicada e da Docência; Investigar os impactos do grau de utilização do LDI em sala de aula no processo de ensino; e Relacionar as crenças e percepções dos docentes sobre o LDI com o nível de sua utilização em sala de aula.

O presente trabalho foi dividido em quatro capítulos, além da introdução, que contextualiza e apresenta um panorama da pesquisa.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, intitulado "Uma breve visão sobre o livro didático", são apresentados os aspectos históricos, conceituais e pedagógicos relacionados ao livro didático e ao livro didático de Língua Inglesa. Discorremos sobre a relevância do LDI no contexto educacional, destacando sua evolução ao longo do tempo e seu papel como recurso essencial no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, discutimos a ambivalência do livro didático, ressaltando como ele pode ser, simultaneamente, uma ferramenta poderosa para a organização e sistematização dos conteúdos, mas também um recurso que, dependendo de seu uso, pode limitar a criatividade docente.

No capítulo seguinte, é feita uma discussão sobre o conceito de crenças, explorando-se sua pluralidade e a importância no contexto educacional, com foco na

Linguística Aplicada e no ensino de línguas. Inicialmente, é discutida a diversidade de definições e perspectivas sobre crenças, considerando seu papel e influência em diferentes áreas do conhecimento. Em seguida, apresentamos o desenvolvimento do conceito de crenças nos estudos da Linguística Aplicada, com foco nas crenças no ensino de línguas, na relação entre crenças e a prática docente e, por fim, nas crenças em relação ao livro didático de Língua Inglesa.

Em relação à metodologia, o capítulo 3 descreve o processo metodológico adotado na pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, focando na análise das crenças dos professores sobre o LDI. A pesquisa segue uma abordagem interpretativista, buscando compreender as percepções e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, com ênfase na interpretação subjetiva e contextual da realidade social. Como método, foi utilizada a pesquisa descritiva, visando mapear as crenças, práticas e percepções relacionadas ao uso do LDI, sem o intuito de estabelecer relações causais ou predições. Além disso, o estudo de caso foi empregado para realizar uma análise detalhada e contextualizada do fenômeno, considerando as influências sociais, culturais e ambientais no processo de ensino. O capítulo também descreve o contexto educacional da pesquisa, que envolveu uma escola pública estadual e uma escola pública federal, e detalha os participantes, os instrumentos de coleta de dados (entrevistas semiestruturadas e análise de fontes secundárias), além dos procedimentos adotados para garantir a profundidade e a precisão das análises.

O capítulo 4 é dedicado à análise e discussão dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, com base nas respostas dos professores de língua inglesa sobre suas crenças e práticas relacionadas ao uso do LD no ensino de língua inglesa. A discussão também busca interpretar esses dados à luz das teorias e conceitos previamente apresentados, relacionando as crenças dos professores com os contextos educacionais e culturais em que estão inseridos.

Por fim, as considerações finais apresentam um resumo dos principais resultados da pesquisa, refletindo sobre as contribuições e limitações do estudo. Neste capítulo, serão discutidas as implicações dos resultados para a prática pedagógica, destacando as crenças dos professores sobre o uso do LDI e suas possíveis repercussões no processo de ensino.

1 UMA BREVE VISÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

1.1 A ambivalência do Livro Didático

Ao longo da história, o livro didático (LD) consolidou-se como uma ferramenta indispensável no processo educacional, representando a estruturação e a sistematização do ensino. Sua presença é tão marcante que, segundo Silva (1996), a imagem do professor segurando um livro nas mãos simboliza a indissociabilidade entre ensino, conhecimento e planejamento pedagógico. Essa associação reflete a importância do LD na mediação entre o saber acadêmico e sua aplicação prática, transformando-o em um pilar fundamental da educação formal em diversos contextos históricos e culturais.

Entretanto, a ambivalência do propósito do livro didático no contexto educacional é amplamente debatida. De um lado, é frequentemente considerado uma ferramenta prescritiva, projetada para organizar e direcionar o processo de ensino, oferecendo uma estrutura que facilita a transmissão de conhecimento. Por outro lado, também é associado a uma função limitadora, uma vez que pode gerar restrições às práticas pedagógicas ao padronizar abordagens e metodologias, frequentemente desconsiderando as particularidades de cada sala de aula e as necessidades individuais e reais dos alunos.

Além de ser um suporte ao planejamento docente, o livro didático também carrega um simbolismo cultural significativo. Conforme destacado por Choppin (2004), ele atua como um objeto cultural que reflete valores, ideologias e saberes dominantes em diferentes épocas. No contexto escolar, o livro didático não apenas organiza os conteúdos a serem trabalhados, mas também estabelece padrões de ensino e aprendizado, configurando-se como uma representação material de conhecimento legitimado pelas instituições educacionais e pelo Estado. Essa legitimidade fortalece a percepção de sua autoridade, tornando-o um instrumento de referência para professores e alunos.

No contexto brasileiro, Horikawa e Jardimino (2010, p.154) descrevem o livro didático como um guia estruturado para o professor, facilitando o planejamento e execução das aulas:

Em termos estritamente brasileiros, o livro didático é, grosso modo, um material organizado por editoras, que estrutura o trabalho do professor, em termos de sequencição dos conteúdos, de atividades didáticas e de sua distribuição segundo o tempo escolar e a seriação. Circunscrito ao ambiente escolar, assim que utilizado, desvaloriza-se e é descartado pelo usuário. (HORIKAWA e JARDILINO, 2010, p.154)

Por estar restrito ao uso no ambiente escolar, o LD perde rapidamente seu valor após ser utilizado, sendo frequentemente descartado pelo usuário. Essa perspectiva é também compartilhada por Batista (1996, p. 529, apud Horikawa e Jardimino, 2010, p.154), que destaca a natureza transitória e funcional desse material, evidenciando sua estreita conexão

com o tempo escolar e sua limitada durabilidade. O LD se torna um material de caráter passageiro, que rapidamente se torna ultrapassado. Ele raramente é revisitado para consulta de informações e, por isso, dificilmente é guardado em bibliotecas pessoais ou institucionais. Sua função está fortemente vinculada ao ambiente escolar e às etapas educacionais, como séries, ciclos, bimestres e unidades, sendo utilizado de forma limitada a esse contexto e às interações entre professores e alunos.

Horikawa e Jardimino (2010, p. 155) destacam um aspecto central do uso do livro didático em sala de aula, apontando para seu caráter prescritivo, sua contribuição para a dependência pedagógica e seu papel na uniformização do ensino. Ao afirmarem que "Tudo está nesses livros: o que deve ser ensinado, como deve ser desenvolvido o processo de ensino e quais parâmetros devem ser considerados para se avaliá-lo", os autores abrem espaço para o debate de questões cruciais sobre o impacto do livro didático no processo educacional, como a autonomia docente.

No que tange ao conteúdo, Dos Santos e Martins (2011, p.21) destacam que o que está apresentado no livro didático nem sempre está em sintonia com a realidade da comunidade em que o educando está inserido, o que abre espaço para a necessidade de contextualização e relevância no processo educativo:

O livro não pode ser considerado como um instrumento de informações prontas, onde o educando reproduza apenas pensamentos e respostas elaboradas, a partir de conhecimentos simplificados apresentados pelos mesmos, que nem sempre estão conectados à realidade da comunidade em que o aluno está inserido. (DOS SANTOS E MARTINS, 2011, p.21)

Desse modo, a ambivalência do livro didático, no contexto educacional, reflete os desafios inerentes à sua função enquanto recurso estruturante e prescritivo. Embora o livro didático ofereça uma base sistematizada que organiza e direciona o processo de ensino, garantindo a padronização de conteúdos e a acessibilidade ao conhecimento, essa característica gera, também, debates sobre a limitação da autonomia pedagógica e a adaptação às especificidades de diferentes contextos escolares.

1.2 Função pedagógica do livro didático

Perovano e Amaral (2023, p.18) destacam a “função social e educativa” do LD, a qual reflete um processo histórico e cultural que envolve a produção e circulação de textos voltados para o ensino. Essas peculiaridades incluem uma intenção comunicativa específica,

que visa organizar e facilitar a transmissão do conhecimento, bem como uma estrutura textual planejada para atender aos objetivos pedagógicos de maneira eficiente. Soma-se a isso, sua forma linguística, que é cuidadosamente adaptada ao público-alvo, considerando os níveis de ensino e as competências a serem desenvolvidas. Dessa maneira, o livro didático transcende a condição de simples material didático e assume um papel fundamental no contexto educacional, funcionando como uma ferramenta que integra conteúdos, linguagem e objetivos formativos em uma perspectiva alinhada às demandas sociais e culturais de cada época.

Para Choppin (2004, p.553), “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”.

Na função *Referencial*, o LD atua como uma representação fiel do currículo ou das diretrizes programáticas, funcionando como um veículo para a transmissão de conhecimentos, técnicas e habilidades considerados essenciais para a formação das novas gerações, conforme as expectativas sociais e educacionais. No que diz respeito à função *Instrumental*, o LD implementa métodos pedagógicos, propondo atividades e exercícios destinados a facilitar a aquisição de competências específicas ou gerais, além de promover a apropriação de habilidades, técnicas de análise e resolução de problemas, contribuindo para o processo de aprendizagem. Na função *ideológica e cultural*, historicamente, o LD tem sido um meio para a disseminação de valores culturais e ideológicos das elites sociais, consolidando a identidade nacional e política. Ao veicular a língua, a cultura e os valores dominantes, ele pode exercer uma função de aculturação ou doutrinação, explicitamente ou de forma sutil, moldando as gerações em termos de uma visão de mundo dominante. Por fim, no que concerne à função *documental*, considera-se que o livro didático, ao apresentar textos e elementos visuais, pode ser uma fonte de reflexão crítica, estimulando a análise e o questionamento por parte dos alunos. Essa função é mais presente em abordagens pedagógicas que incentivam a autonomia e a iniciativa pessoal, exigindo também maior formação dos educadores para promover essa prática.

Embora o livro didático possua funções pedagógicas relevantes e características positivas que o tornam uma ferramenta valiosa no processo educacional, sua eficácia está diretamente condicionada à atuação do professor, que é o principal mediador desse recurso.

Sem que o educador esteja devidamente preparado para interpretar e utilizar o material de maneira crítica e eficaz, os benefícios do livro didático podem ser significativamente reduzidos. Nesse contexto, a necessidade de uma formação adequada para

os professores emerge como um aspecto fundamental. Essa formação não apenas capacita os profissionais a compreender as intenções pedagógicas subjacentes ao livro didático, mas também a adaptá-lo às particularidades da realidade educacional em que atuam. Horikawa e Jardimino (2010) defendem que o docente deve ser preparado para analisar criticamente a teoria e a metodologia que sustentam o material didático, alinhando sua utilização ao projeto político-pedagógico da escola e às necessidades específicas dos alunos:

É necessário que o professor seja formado para reconhecer as potencialidades que os livros didáticos lhes apresentam, para fazer escolhas adequadas quanto às proposições constantes nos manuais, de acordo com o projeto político-pedagógico de sua instituição escolar e para analisar criticamente a teoria e a metodologia que sustentam a elaboração do livro didático. Além disso, é fundamental que ele encontre na escola condições para executar as propostas que avalia serem as mais adequadas para superar as necessidades de aprendizagem daquela comunidade. (HORIKAWA e JARDILINO, 2010, p.161)

A importância de uma formação docente que transcenda a simples utilização do livro didático como recurso pedagógico, promovendo uma análise crítica e contextualizada de suas potencialidades, possibilita que o livro didático não seja apenas um instrumento de transmissão de conteúdos, mas um elemento integrado a práticas educacionais que atendam às especificidades da comunidade escolar.

Vilarinho e da Silva (2015) ressaltam que a precariedade na formação docente pode resultar em uma dependência excessiva do conteúdo dos livros didáticos, prejudicando a autonomia profissional do educador:

Ao lado desse problema, ressalta-se outro, a precariedade da formação para o magistério, (...) Uma formação deficiente acaba levando o professor, no exercício da sua profissão, a se apoiar de forma expressiva no conteúdo dos livros didáticos, esquecendo-se da importância de sua autonomia profissional, sustentada, fundamentalmente, pelos saberes específicos das disciplinas de ensino e conhecimentos didático-pedagógicos (SILVA, 1996). Assim, o livro didático, passa a ser decisivo no planejamento das aulas, uma vez que pode evitar que elas se tornem vazias, improdutivas e, pior, veiculadoras de informações imprecisas. (VILARINHO e DA SILVA, 2015, p.404)

Ambas as perspectivas destacam que uma formação sólida é essencial para capacitar o professor a utilizar o livro didático de forma equilibrada e crítica, sem comprometer sua autonomia profissional. Isso implica reconhecer o livro didático como um recurso valioso, mas não como um substituto para o domínio do conteúdo disciplinar e das metodologias pedagógicas pelo educador. Assim, a formação docente deve fornecer ferramentas teóricas e

práticas que permitam ao professor interpretar, adaptar e complementar o material do livro didático, de modo a atender às demandas específicas de sua comunidade escolar.

Por fim, apresentamos a visão de COSTA (2023, p.111) que afirma que o livro didático é um recurso essencial para o ensino de língua inglesa, mas que seu papel não se limita apenas à transmissão de conteúdo. Além de servir como guia de estudo e direcionador da aprendizagem, ele também deve integrar aspectos culturais e sociais, tornando-se um instrumento mais dinâmico e contextualizado. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que o professor o utilize de maneira crítica e reflexiva, garantindo que ele não seja a única fonte de conhecimento em sala de aula.

1.3 O Livro Didático de Língua Inglesa

A trajetória do livro didático de inglês no Brasil (Quadro 1) é um indicador significativo das transformações históricas, culturais e educacionais do país, evidenciando como fatores econômicos, políticos e socioculturais influenciaram a formação e o desenvolvimento do ensino de línguas. Inicialmente caracterizado pela dependência de materiais importados, decorrente das limitações técnicas e das políticas restritivas da metrópole colonizadora, o cenário passou por uma mudança substancial com a introdução da produção local de livros no início do século XIX, impulsionada pela chegada da família real. A democratização do ensino na década de 1960 foi outro marco fundamental, promovendo a produção nacional de livros didáticos adaptados às especificidades culturais e educacionais brasileiras. Essa evolução não apenas ampliou o acesso ao ensino de inglês, mas também consolidou o livro didático como ferramenta indispensável para a padronização curricular, a inclusão educacional e o alinhamento pedagógico ao contexto nacional.

Quadro 1 - Trajetória da Língua Inglesa e dos LDIs no Brasil

Período	Trajetória da Língua Inglesa e dos LDIs no Brasil
Século XVI - XVIII	Introdução de livros didáticos (LDs) no Brasil pelos jesuítas, inicialmente em latim, importados da Europa.
1593	O padre João Vicente Yate solicita à Lisboa livros escritos em línguas diversas, como inglês e espanhol, em resposta à insatisfação com materiais apenas em latim
Século XIX	Importação de LDs da França e Portugal; chegada da família real e início da impressão local em 1808.
1854	Fundação da Editora Clássica, pioneira na produção de LDs nacionais.

Início do Século XX	Crescimento da produção de LDs brasileiros; livros de inglês ainda eram importados.
1931	Decreto nº 20.833 institui o método direto no ensino de línguas, mantendo a importação de livros de inglês.
Década de 1960	Expansão de escolas e início da produção brasileira em larga escala de livros de inglês.
Anos 1960 (Cursos livres)	Institutos binacionais preferem livros internacionais; franquias adotam materiais nacionais para padronização.

Adaptado de Lima e Quevedo, 2008.

1.3.1 A seleção de um LDI: quais critérios considerar?

Atualmente, quando se trata do livro didático de língua inglesa, duas situações comuns podem ser observadas: a escolha do LDI feita diretamente pelo professor de escola pública e aquela realizada por coordenadores de cursos de idiomas:

Por outro lado, é o professor quem seleciona esse recurso, dependendo do contexto de ensino. Ao se engajar nessa tarefa, no entanto, inúmeras influências concorrem para a sua escolha, como (1) as estratégias de marketing utilizadas pelas editoras (Carmagnani, 1999), que disponibilizam catálogos e exemplares gratuitos para análise, além de promoverem visitas à escola para a demonstração do material; (2) o preço do livro; (3) seus aspectos visuais (i.e. ilustração, layout, qualidade do papel), tornando-se objeto de desejo; (4) sua disponibilidade no mercado (Garinger, 2001) e (5) sua abordagem de ensinar e aprender. (XAVIER E URIO, 2006, p. 32)

No primeiro caso, que é o foco desta discussão, Xavier e Urió (2006, p.30) destacam a importância de o professor estar constantemente atualizado em relação aos novos títulos publicados. Além disso, ressaltam que a seleção do material deve seguir critérios bem definidos e válidos, permitindo uma análise comparativa dos livros disponíveis no mercado. Dessa forma, a escolha do livro didático torna-se um processo criterioso, fundamentado na adequação às necessidades dos alunos e aos objetivos do ensino de língua inglesa.

Para as autoras, é fundamental que os professores adotem uma postura de escolha que leve em conta os preceitos pedagógicos (2006, p.32), como o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades essenciais para a inserção crítica e participativa dos alunos na sociedade e no mundo. Essa decisão se destaca por estar alinhada à principal função pedagógica do LDI e sua relevância no contexto escolar.

Teóricos como Bohn (1988), Garinger (2001) e Ur (1991), apud Xavier e Urió (2006), analisam e destacam aspectos que devem ser considerados na escolha de um LDI (**Quadro**

2), por meio de perguntas avaliativas e *checklists*. Esses aspectos abrangem desde o *layout* do LDI até os elementos linguísticos e temáticos.

Quadro 2 - Métodos e aspectos a serem considerados na escolha de um livro didático

TEÓRICOS	MÉTODO	ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS
Ur (1991) - A Course in Language Teaching	CrITÉRIOS	Explicitação e operacionalização dos objetivos de aprendizagem. Adequação da abordagem à clientela. Qualidade do layout (claro e atrativo) e da impressão (legível). Materiais visuais adequados e disponíveis. Tópicos e tarefas interessantes. Variedade de tópicos e tarefas para atender diferentes níveis de aprendizes, estilos de aprendizagem e interesses. Instruções claras. Abrangência do conteúdo de ensino. Conteúdo claramente organizado e sequenciado (por dificuldade). Revisões periódicas e seções com exercícios/atividades. Linguagem autêntica. Apresentação e prática de gramática. Prática da fluência nas quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para tornar os aprendizes mais autônomos. Orientação adequada ao professor, sem sobrecarregá-lo no planejamento das atividades.
Garinger (2001) - Textbook Evaluation	Checklist/Lista de verificação	Considerações relacionadas à língua - Habilidades (lingüística e cognitiva) Considerações práticas (Layout/ Características Físicas)
Bohn (1988) - Avaliação de Materiais	Guia de avaliação	Geral, aspectos técnicos, compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, vocabulário e gramática.

Adaptado de Xavier e Urió, 2006.

Desta forma, a escolha de um livro didático engloba mais do que a vê-lo como uma ferramenta utilizada em sala de aula. Esse recurso carrega em si uma capacidade de impacto, sendo fundamental não só no processo de ensino, mas também no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Para Assis & Assis (2003, p. 318) apud Xavier e Urió (2006), nenhum livro didático consegue abranger, em sua totalidade, as demandas e particularidades de uma turma. Para tal, o professor deve atuar como mediador, adaptando e enriquecendo o material com estratégias complementares que tornem o ensino mais dinâmico e eficaz. E, ainda:

Da mesma forma, “os materiais não devem ser considerados como uma panacéia que vai substituir os maus ou mal treinados professores ou que os professores bons não precisam de materiais.” (Bohn, 1988, p.293). É o professor que deve exercer sua autonomia e senso crítico sobre o livro didático, de modo a gerenciar o seu ensino conforme seu senso de plausibilidade. XAVIER E URIO (2006, p.35)

Essa perspectiva evidencia a relação indissociável entre o professor e o livro didático, ressaltando que ambos se complementam no processo de ensino-aprendizagem. Um material bem elaborado pode auxiliar na organização e direcionamento das aulas, mas não substitui a atuação crítica e reflexiva do docente. Da mesma forma, um professor qualificado potencializa o uso do livro didático, adaptando-o conforme as necessidades da turma. Dessa maneira, o equilíbrio entre esses dois elementos é essencial para garantir um ensino eficaz e significativo.

2 CRENÇAS

De modo geral, as crenças² desempenham um papel crucial na formação da percepção e no comportamento dos indivíduos em diversos contextos, sobretudo na educação. A literatura aponta que as crenças são expressões profundas que refletem a identidade e as experiências pessoais, o que as torna notavelmente subjetivas. Segundo Pajares (1992, p.317), essas crenças dificilmente se alteram, uma vez que estão intimamente ligadas ao eu, mostrando-se resistentes à persuasão e a novas informações:

“quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas.” Pajares (1992, p.317)

Essa estabilidade das crenças destaca sua relação com o conhecimento que é considerado cumulativo e flexível (Miranda, 2005, p.46), capaz de se adaptar à medida que novas evidências surgem (Pajares, 1992, p. 318). Dessa forma, a dinâmica entre crenças e conhecimento cria um cenário onde as crenças influenciam as maneiras como os indivíduos interpretam e interagem com o mundo, especialmente em processos de ensino e convivência social.

Para Barcelos (2006 apud Silva, 2007, p. 250), as “crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade”. Elas são ou podem ser paradoxais e contraditórias por diferentes razões,

² “A palavra “crença”, originária do latim medieval (“*credentia*”, que vem do verbo “*credere*”)” SILVA, 2007, p.237.

tais como a presença de distintas teorias de ensino e de aprendizagem aos quais são expostos e que fazem parte do percurso formativo de futuros professores de línguas.

2.1 A pluralidade do conceito

A discussão sobre crenças não se limita à Linguística Aplicada, ao contrário, esse conceito é multidisciplinar, sendo explorado em campos como a psicologia, a sociologia, a filosofia e a educação:

Segundo Barcelos (2004a) e Silva (2005), o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas não é específico da LA. É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (Abelson, 1979; Posner et al., 1982; Nespor, 1987), Psicologia Educacional, Educação (Dewey, 1933; Kruger, 1993; Pacheco, 1995; Raymond e Santos, 1995; Sadalla, 1998; Del Prette e Del Prette, 1999; Mateus, 1999; e Rocha, 2002) e Filosofia (Peirce, 1877) (cf. Silva, 2005). SILVA (2007, p.238)

Segundo Lima (2005), essa diversidade de áreas que exploram as crenças resultou em uma variedade de definições, o que impede uma concordância uniforme sobre o termo crenças. Para Coelho (2005) “cada termo escolhido tem raízes conceituais que justificam sua escolha, pois caracterizam uma particularidade que mais se deseja destacar ou se expressar na pesquisa.”. Essa perspectiva sugere que a diversidade de definições, afirmada por Lima (2005), não é apenas uma fonte de divergência, mas também uma maneira de enriquecer a compreensão do conceito, permitindo que diferentes aspectos e nuances sejam explorados e expressos conforme o contexto da pesquisa.

Para Pajares (1992 apud Araujo e Borralho, 2020, p.41) “o estudo das crenças é frequentemente visto como uma preocupação mais apropriada da filosofia ou dos aspectos ligados à religião, porém elas são um assunto de investigação legítima em diversos campos do conhecimento, como a medicina, o direito, a antropologia, a sociologia, a ciência política e a psicologia.”

Quadro 3 - Evolução do interesse pelas crenças

Década	Área do conhecimento	Descrição do interesse
1920	Psicologia Social	Interesse considerável na natureza das crenças e sua influência nas ações dos indivíduos.
1930	Psicologia	Diminuição do interesse, influenciado pelo surgimento do behaviorismo e problemas no estudo das crenças.
1960	Psicologia	Renovação do interesse de forma idiossincrática entre

		psicólogos, com foco nas relações entre crenças e práticas.
1970	Ciência Cognitiva	Advento da ciência cognitiva cria espaço para o estudo das crenças, incluindo aspectos filosóficos e psicológicos.
1980-90	Educação Matemática	Foco em como crenças e concepções influenciam o ensino e práticas dos professores, visando entender suas decisões.
Presente	Medicina, Sociologia, Antropologia	Crenças abandonadas ³ como tema de investigação legítima em diversos campos, incluindo a influência das crenças na aprendizagem e na prática profissional.

Adaptado de Araujo e Borralho, 2020.

O quadro ilustra a evolução do interesse por crenças ao longo das décadas, evidenciando as transformações no pensamento científico e educacional. É relevante observar que, apesar de ter havido um período de queda no interesse, como na década de 1930, o assunto reapareceu com vigor, especialmente no campo da educação. A mudança no interesse por crenças pode ser interpretada como um reflexo das transformações culturais e sociais ao longo do tempo. Atualmente, as crenças continuam a ser um tema relevante para pesquisa em diversas áreas. Isso indica que elas exercem uma influência significativa sobre as atitudes e comportamentos das pessoas, especialmente no âmbito profissional.

Outro conceito pertinente para esta pesquisa é o de André (1998, p.48) onde as “crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes”. Essa perspectiva se mostra relevante, pois reforça a ideia de que as crenças são construídas e sustentadas por processos cognitivos complexos. Elas não apenas refletem o que os indivíduos pensam, mas também influenciam diretamente como eles agem.

A complexidade intrínseca das crenças é acentuada pela sua capacidade de influenciar comportamentos e decisões, funcionando como filtros que afetam o processamento e a avaliação do conhecimento. Lima (2005) argumenta que as crenças podem operar como um "filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento", insinuando que a interpretação de informações e experiências pelos indivíduos é fortemente afetada por suas crenças pré-estabelecidas.

³ Crenças abandonadas - Esse termo implica que, por um período, as crenças foram vistas como irrelevantes ou inadequadas para uma investigação profunda em certos campos, possivelmente em decorrência de abordagens mais tradicionais que privilegiavam fatores observáveis e mensuráveis, como comportamentos, em vez de aspectos internos, como crenças e emoções.

Ademais, Silva (2007, p.237) argumenta que “outro aspecto importante em relação à crença é o fato de termos ou não consciência dela”. Possuir consciência de suas crenças implica que um indivíduo é capaz de analisar e refletir sobre seus próprios pressupostos. O que permite uma avaliação sobre a maneira como essas crenças afetam práticas cotidianas, particularmente no contexto educacional. Por exemplo: um professor que possui consciência de suas crenças acerca da eficácia de determinados métodos de ensino é capaz de empregar esse conhecimento para ajustar suas abordagens pedagógicas de maneira mais informada e deliberada.

2.2 Crenças na Linguística Aplicada

Segundo Silva (2007), “o conceito de crenças começou a ganhar destaque na Linguística Aplicada na década de 1990, com marcos teóricos importantes como Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).”

Foi através do trabalho de pesquisadores como Almeida Filho (1993), que propôs que as crenças atuam como forças influentes em todo o processo de aprendizagem, e de Barcelos (1995), que aplicou o conceito de cultura de aprender para examinar as crenças de alunos formandos, a perspectiva sobre crenças começou a se integrar de maneira mais formal aos modelos teóricos da linguística aplicada (Barcelos, 2004).

No final dos anos 90 e no início dos anos 2000, as crenças passaram a ser vistas como elementos fundamentais nos modelos de ensino, tanto no Brasil quanto em outros países. Pesquisas passaram a estabelecer conexões entre crenças, desempenho e estratégias de aprendizagem dos alunos e o processo de ensino, enriquecendo a compreensão sobre a forma como essas convicções influenciam os resultados educacionais.

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas emergem como um tema fundamental na Linguística Aplicada, refletindo as percepções e experiências individuais que moldam as interações entre educadores e estudantes. Na perspectiva de diversos teóricos da Linguística Aplicada, os processos de ensino e aprendizagem são indissociáveis, uma vez que se constituem em uma relação dialógica e interdependente. Conforme explicita Miranda (2005, p. 41) “as crenças sobre aprendizagem de línguas são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos, da mesma forma que podem influenciar todo o processo de ensino dos professores, tendo em vista que uma coisa está associada à outra.”

O ensino vai além da simples transmissão de conhecimento, assumindo um papel mediador que favorece a construção ativa da aprendizagem. Da mesma forma, a

aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas é influenciada pelas interações sociais, pelo contexto sociocultural e pelas práticas pedagógicas adotadas. Nesse sentido, retomamos o conceito apresentado por Silva (2007), segundo o qual a crença não é um elemento estático, mas um fenômeno dinâmico, continuamente construído e ressignificado no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para este trabalho, delimitamos nossa abordagem ao conceito de ensino, concentrando-nos especificamente nos processos pedagógicos que envolvem a atuação do professor de língua inglesa. Consideramos, ainda, a relação intrínseca entre as experiências individuais e os contextos socioculturais, uma vez que esses fatores exercem influência significativa sobre as perspectivas docentes, impactando diretamente as estratégias de ensino adotadas em sala de aula. Dessa forma, reconhecemos que as práticas pedagógicas não são neutras ou isoladas, mas resultam de um processo dinâmico de construção, mediado pelas crenças, vivências e interações do professor no ambiente educacional e externo.

2.2.1 Crenças no Ensino de Línguas

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, as crenças docentes assumem um caráter ainda mais específico, pois orientam as escolhas metodológicas e influenciam diretamente o processo de ensino. No lecionamento da língua inglesa, em particular, há a necessidade de contemplar o desenvolvimento integrado de múltiplas habilidades, incluindo a compreensão auditiva (*listening*), a leitura (*reading*), a produção oral (*speaking*) e a escrita (*writing*), além do ensino da gramática e do vocabulário.

Tradicionalmente, a gramática foi concebida como o eixo central do ensino de línguas, porém, abordagens contemporâneas, como a Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*), o Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based Language Teaching*), a Abordagem Lexical (*Lexical Approach*), enfatizam sua integração com competências, tais como a sociolinguística e a estratégica, defendidas por Hymes (1971 apud Franco e Almeida Filho, 2015). Essas abordagens priorizam a comunicação, o uso autêntico da língua e a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz, promovendo uma aprendizagem mais expressiva e contextualizada, em contraste com métodos tradicionais centrados exclusivamente na memorização de regras gramaticais.

Dessa forma, a expectativa de que um único recurso, o LDI, possa satisfazer essas diversas necessidades desencadeia uma responsabilidade significativa sobre a escolha e o uso do livro didático (CARVALHO NETO, 2015, p.405).

Essa responsabilidade integral intensifica as discussões sobre a eficácia e adequação dos livros didáticos de inglês, tornando a análise das crenças dos professores ainda mais relevante para a melhoria das práticas pedagógicas e para o êxito dos alunos na aquisição de uma nova língua. A análise da perspectiva docente torna-se essencial para melhor compreender as práticas pedagógicas e suas implicações no processo de ensino. As crenças dos professores afetam não apenas a escolha e o uso do material didático, mas também a dinâmica da sala de aula e a eficácia das estratégias de ensino adotadas.

Termos empregados como "Teorias populares", "Conhecimento prático" e "Perspectiva" (Quadro 4), refletem diferentes nuances da percepção que o sujeito possui sobre práticas educacionais, ao mesmo tempo em que evidenciam a intersecção entre conhecimento teórico e experiência prática. Por exemplo, o conceito de "Teoria prática" ressalta a relevância das crenças na prática cotidiana da educação e sua significância para a construção do saber dos educadores. Consoante a isso, as crenças podem ser vistas como entidades variáveis e contextualmente situadas, influenciadas por fatores socioculturais, históricos e interativos. Essa interatividade é primordial, pois as crenças não são apenas reflexões individuais, mas também construções sociais que emergem de contextos educacionais específicos.

Quadro 4 - Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

Termos	Definições
Teorias Populares (Lakoff, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático (Elbaz, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento Prático Pessoal (Elbaz, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990):	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988):	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores.” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (Breen apud Rolim, 1998).

Imagens (Schön, 1983; Calderhead e Robson, 1991)	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (Calderhead e Robson, 1991).
---	---

Fonte: Silva (2005, p.73) apud Silva (2007, p. 248)

2.2.2 Crenças e a prática docente

No que concerne às crenças de professores (Quadro 5), elas podem ser compreendidas como representações mentais que orientam a prática pedagógica, influenciando percepções, decisões e estratégias de ensino.

Quadro 5 - Conceitos relacionados às crenças de professores

Autor (a)	Termo utilizado	Conceito
Rokeach (1968, p.113, apud Pajares, 1992, p.314)	Crenças	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz fazer ou faz, capaz de ser precedida pela frase, “Eu acredito que....
Tabachnick & Zeichner (1984, apud Pajares, 1992, p.315)	Perspectivas do Professor.	Um pouco mais do que opiniões, uma interpretação reflexiva e socialmente definida da experiência que serve de base para ações subseqüentes... uma combinação de crenças, intenções, interpretações, e comportamento que interagem continuamente.
Sigel (1985, apud Pajares, 1992, p.313).	Crenças	Construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que são considerados verdadeiros e que guiam os comportamentos.
Feiman-Nemser & Floden (1986, p.505/508)	Cultura de Ensinar Línguas	Mundo subjetivo dos professores em termos do que lhes parece ser saliente, sua maneira de se perceberem e de perceberem seu trabalho atribuindo-lhes sentido. É também o conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão.
Clandinin & Connelly (1987, apud Pajares, 1992, p.309)	Conhecimento Prático Pessoal	Conhecimento Experimental, incorporado e reconstruído a partir da narrativa da vida de um professor.
Clark (1988, apud Pajares, 1992, p.314)	Pré-concepções e teorias implícitas.	Generalizações originadas da experiência pessoal, crenças, valores, e preconceitos.
Gardner (1988, P.110)	Crenças Culturais	Expectativas nas mentes dos professores, pais e alunos, referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.

Almeida Filho (1993)	Cultura de Ensinar Línguas	Conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger todos os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua.
Félix (1998, p.26)	Crenças	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor).

Fonte: Miranda (2005, p. 53)

Sobre esses conceitos, Miranda (2005) defende a convergência de definições, destacando a aparente concordância entre os teóricos que estudam o conceito de crenças. Para a autora, apesar das variações nas abordagens e nos contextos de aplicação, há um ponto de convergência entre as diferentes concepções de crenças, especialmente no que diz respeito ao seu papel central na prática docente. Portanto, o processo de seleção de um conceito unificado sobre crenças, por parte do pesquisador, não invalida as outras concepções. Ao contrário, ele reconhece a diversidade teórica e a pluralidade de enfoques que enriquecem a compreensão do conceito:

Nesse caso, a escolha de um conceito por um determinado pesquisador não significa invalidar os outros ou entendê-los como errado, principalmente porque necessário se faz observar o tipo de pesquisa que se pretende realizar, os assuntos que se pretende investigar e, acima de tudo, o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, seguindo o pensamento de Kalaja (1995) de que as crenças são dependentes do contexto. (Miranda, 2005, p.54)

Voltando ao professor, as crenças desses profissionais podem ser inevitáveis na determinação de suas decisões metodológicas e pedagógicas. Quando os educadores possuem (ou não) convicções sólidas sobre o que é eficaz no processo de ensino, essas crenças influenciam diretamente a escolha das estratégias de ensino e a forma como administram suas aulas. As práticas pedagógicas são fortemente afetadas pelas concepções e crenças dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem, evidenciando que a adoção de métodos tradicionais ou inovadores está frequentemente ligada às crenças que os educadores têm sobre a eficácia dessas abordagens:

Com isso, é possível imaginarmos que experiências anteriores de aprendizagem, quando negativas ou frustrantes, tanto dos professores como dos alunos, podem ter influências negativas na maneira desses sujeitos conduzirem, posteriormente, o seu

ensino e a sua aprendizagem, respectivamente. Como exemplo, um professor, cuja experiência de aprendizagem foi através do método tradicional (metodologia centrada no professor), poderá utilizar-se deste mesmo método para ensinar, método este que, mesmo inconscientemente, transformou-se na sua abordagem implícita de ensinar. (Miranda, 2005, p. 66)

Ao assumir a função de professor, ele ou ela pode, de forma inconsciente, reproduzir esse mesmo método em suas aulas, empregando estratégias e abordagens que aprendeu durante a graduação. Essa transferência ocorre porque há a assimilação do que considera "normal" ou "adequado" para o ensino, fundamentado em suas próprias experiências.

Dessa forma, ainda que o professor não tenha plena consciência desse processo, sua prática pedagógica tende a refletir a abordagem de ensino que experienciou enquanto aprendiz, manifestando-se de maneira implícita em sua atuação. No entanto, essa prática pode não ser a mais adequada para todos os contextos educacionais ou para promover uma aprendizagem ativa e significativa entre os alunos. Ainda assim, ela se mantém devido à forte influência das experiências prévias na construção das crenças docentes. Esse fenômeno exemplifica como as crenças e vivências individuais desempenham um papel central na constituição da identidade profissional do educador, moldando suas escolhas metodológicas e sua interação com o processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário também pensar na adaptação e transitoriedade das crenças ao longo da trajetória profissional. Pesquisadores como Massarolo e Holec (apud Miranda, 2005) evidenciam que os participantes modificaram ou adaptaram suas crenças ao longo do tempo. Massarollo constatou que os professores ajustaram suas concepções sobre ensino a partir das experiências vivenciadas com os alunos, o que corrobora a perspectiva de Kalaja (1995) sobre o papel das interações na formação das crenças. Isso significa que: as interações dos professores com seus alunos, aliadas à exposição a novas teorias educacionais, podem propiciar transformações nas crenças desses educadores, culminando em adaptações nas práticas pedagógicas.

Este fenômeno indica que a trajetória profissional dos educadores é caracterizada por um processo contínuo de reflexão e reavaliação de suas crenças, o que, por sua vez, pode resultar em mudanças significativas nas abordagens adotadas no ensino de línguas. Tal dinâmica ressalta a importância da formação continuada e da reflexão crítica no desenvolvimento profissional docente, onde experiências práticas e teóricas se entrelaçam, promovendo uma evolução nas metodologias e favorecendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e alinhado às necessidades dos alunos.

2.2.3 Crenças sobre o Livro Didático de Língua Inglesa

Frequentemente, as percepções dos professores (e alunos) sobre os livros didáticos, como a dificuldade em lidar com estilos que apresentam todo o conteúdo em inglês, a ausência de elementos visuais que tornem o aprendizado mais atrativo ou a crença de que textos longos são sinônimos de maior profundidade educacional, refletem suas expectativas e os desafios que enfrentam. Costa (2023, p.105) salienta alguns “comentários apriorísticos” como, “*o livro não tem ilustrações, não é motivador*”, “*livros cheios de texto ensinam mais*”. Essas considerações também se aplicam às percepções dos professores de Língua Inglesa, uma vez que esse profissional é responsável pela seleção do material didático.

Essas crenças ressaltam a importância de um material didático que transcenda a mera transmissão de conhecimento, considerando e valorizando a diversidade de experiências e níveis de proficiência dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que os educadores não apenas reconheçam suas próprias percepções, mas também as integrem criticamente na seleção e aplicação dos recursos didáticos.

Costa (2023) afirma ainda, que para uma compreensão mais abrangente do ensino de línguas, é fundamental superar uma abordagem superficial centrada exclusivamente em textos e práticas tradicionais. Faz-se necessária uma análise que incorpore as teorias e metodologias subjacentes, proporcionando uma base sólida para a prática pedagógica:

Essas colocações podem ser rebatidas cientificamente, por meio das principais teorias de aquisição linguística as quais foram expostas ao longo da construção deste texto. Em virtude disso, é preciso que se faça uma leitura que supere o olhar meramente livresco e analisar o método, conforme as teorias de ensino de línguas estrangeiras. Cavalcante (2011) afirma que o ensino de línguas (quer materna, quer estrangeira) tem estado susceptível a influências de diversas concepções metodológicas, o que demanda do professor o conhecimento de tais teorias, para poder se posicionar diante de situações que se lhe apresentam no cotidiano de sala de aula. (Costa, 2023, p.105)

O mesmo pensamento se aplica ao LD de Língua Inglesa, que deve ser analisado para além de sua estrutura e conteúdo. O professor, ao considerá-lo à luz das teorias e metodologias que orientam sua concepção, seu uso em sala de aula pode se tornar mais alinhado às necessidades dos alunos, favorecendo uma abordagem pedagógica mais eficaz e contextualizada.

Algumas reflexões também são feitas sobre a forma como o professor utiliza o Livro Didático de Inglês (LDI), incluindo o avanço aleatório de páginas, a interrupção do plano de aula para revisões e reforços, e a omissão de determinadas seções (Costa, 2023, p. 106). Essas

questões evidenciam a preocupação com a organização estrutural do ensino e a ideia de que ele deve seguir uma sequência lógica e um ritmo planejado. Além disso, destacam a importância da autonomia e da coerência nas decisões pedagógicas do docente, considerando que a abordagem adotada na apresentação dos conteúdos impacta diretamente a confiança e a motivação dos alunos. Assim, a integração entre planejamento, metodologia e prática docente usando o LDI torna-se essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

É importante destacar outro aspecto relevante: as críticas e os julgamentos direcionados ao Livro Didático de Língua Inglesa. Essas avaliações refletem tanto as expectativas quanto as limitações percebidas pelos docentes em relação ao material, influenciando sua adoção e aplicação em sala de aula. No quadro a seguir (Quadro 6), são apresentadas algumas críticas feitas ao LDI, evidenciando os desafios e as implicações que seu uso pode representar no processo de ensino.

Quadro 6 - Críticas ao Livro didático de Língua Inglesa

Críticas e Julgamentos	Descrição
Desconexão com a realidade do aluno	Muitos conteúdos não são relevantes para a vida cotidiana dos estudantes, faltando conexão com suas experiências.
Inadequação à faixa etária	Os conteúdos podem ser inadequados em termos de complexidade ou interesse, não atendendo às necessidades de aprendizado dos alunos.
Limitações em quantidade e profundidade	Os materiais didáticos (incluindo o LD) falham em oferecer uma variedade e profundidade de tópicos, resultando em uma educação superficial.
Expectativa irreal sobre o livro didático	É irreal esperar que o livro didático contenha todo o conhecimento necessário para uma disciplina.

Adaptado de Costa, 2023.

A concepção de que o livro didático pode abranger integralmente todas as demandas do ensino revela-se uma expectativa irreal e potencialmente frustrante (Costa, 2023). Para os docentes, essa expectativa pode resultar em desafios metodológicos, uma vez que o LDI pode exigir adaptações para atender às especificidades do contexto educacional, à diversidade dos alunos e às abordagens pedagógicas contemporâneas. Assim, faz-se necessário compreender que o LD, apesar de ser um norteador para o docente, constitui apenas um dos instrumentos dentro de um repertório mais amplo de práticas pedagógicas.

Diante disso, ao observar a pluralidade de perspectivas inseridas no campo da Linguística Aplicada (LA) e do ensino de línguas, decidimos não nos restringirmos a um único conceito. Pelo contrário, optamos por explorar diferentes interpretações e abordagens que contribuem para a construção do conhecimento sobre as crenças docentes.

3 PROCESSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, uma área dedicada ao estudo das diversas aplicações da linguagem em contextos reais e específicos (SIGNORINI, 2004, p.101), abrangendo temas como ensino de línguas, tradução e análise de discurso, entre outros. A Linguística Aplicada busca compreender como a linguagem opera na prática e como pode ser utilizada para resolver problemas do mundo real, especialmente aqueles relacionados à comunicação e à educação.

3.1 Abordagem

Para a realização da pesquisa, foi adotada uma abordagem interpretativista. Esse procedimento busca compreender os fenômenos sociais e culturais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados atribuídos às suas experiências. Diferentemente de enfoques que priorizam explicações universais ou relações de causa e efeito, o interpretativismo concentra-se na interpretação subjetiva e contextual da realidade social, reconhecendo sua complexidade e múltiplas dimensões.

O foco de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está, por assim dizer, no sentido, na interpretação que o pesquisador faz de seus dados. Importam aqui não os números absolutos, as generalizações e as porcentagens, mas as interpretações, as 'leituras' do pesquisador de seus dados. A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. (SILVA, 2016, p. 64)

Considerando nosso objetivo de analisar as crenças dos professores sobre o LDI, essa abordagem permitiu explorar as perspectivas e entendimentos subjetivos. Foi utilizada como método a pesquisa descritiva, que busca descrever de forma detalhada e precisa as características de um fenômeno ou população:

Metodologicamente, distingue-se da correlacional e da ex-post facto quanto à possibilidade de coletar dados de uma única amostra ou de mais de uma amostra, como também de trabalhar com uma ou mais variáveis, **sem o intuito de estabelecer relações ou fazer previsões**. Tem como único propósito descrever

condições existentes. (Lehman e Mehrens, 1971, p. 95 apud Sigelmann, 1984, p.145, grifo nosso).

A pesquisa descritiva foi fundamental para mapear as crenças, percepções e práticas relacionadas ao uso (ou não uso) do LDI, fornecendo uma base sólida para a interpretação dos dados e permitindo compreender a complexidade do problema antes de avançar para análises mais detalhadas. Para aprofundar a investigação, foi utilizado o estudo de caso, proporcionando uma análise minuciosa e contextualizada:

"Estudo de caso é um estudo intensivo, exaustivo e profundo sobre um indivíduo, evento, instituição ou comunidade, visando identificar variáveis relacionadas com o evento e que possam sugerir hipóteses explicativas para o fenômeno; também é usado para auxiliar no aperfeiçoamento de modelos e hipóteses." (Lehman e Mehrens, 1971, p. 95 apud Sigelmann, 1984, p.145).

Nesse contexto, buscou-se compreender o fenômeno em seu ambiente natural, considerando as influências ambientais, sociais e culturais.

3.2 Contexto e Participantes

A pesquisa foi conduzida em um contexto educacional que envolveu a seleção de dois professores: uma de uma escola pública estadual e o outro de uma escola pública federal. A escolha dos participantes foi realizada após uma observação prévia durante atividades de lecionamento e estágios obrigatórios, associados ao currículo do curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Federal do Maranhão, ocorridos entre os semestres de 2023.1 e 2024.1. O objetivo da seleção foi identificar e analisar as crenças desses professores, com ênfase na relação observada em sala de aula entre os docentes e o livro didático de língua inglesa. Os participantes da pesquisa foram dois professores de língua inglesa, atuantes nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O anonimato dos participantes e das instituições foi garantido, sendo todos devidamente informados sobre os procedimentos por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3 Instrumentos e Procedimentos

A coleta de dados foi realizada combinando documentação direta e indireta. A documentação direta envolveu uma entrevista estruturada (contendo algumas aberturas para o esclarecimento de dúvidas dos professores sobre as perguntas), nas quais os dados foram obtidos diretamente dos participantes, permitindo explorar as crenças e práticas relacionadas

ao uso do LDI no ensino de língua inglesa. Paralelamente, a documentação indireta consistiu na análise de fontes secundárias, como livros, artigos, teses e outros textos científicos, ampliando a profundidade da investigação. Essa abordagem combinada possibilitou uma compreensão mais abrangente do tema de estudo proposto.

Anteriormente à aplicação da entrevista com os professores selecionados, foi realizado um teste piloto com docentes de escolas equivalentes, a fim de avaliar a clareza e a adequação das perguntas. Danna (2012, p. 2) argumenta que “o teste piloto pode ser considerado uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado, pois é aplicado antes dele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo.”. Desta forma, o pesquisador, antes da aplicação oficial do instrumento de pesquisa, experimenta sua utilização em um cenário similar ao planejado para o estudo. Essa etapa facilita a familiarização com o processo e possibilita ajustes necessários.

Após a aplicação do teste piloto, verificou-se que a duração média de cada entrevista foi de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos. Durante o processo para a realização das entrevistas oficiais, os professores optaram por conduzi-las de forma online, utilizando a plataforma Google Meet. Além disso, o agendamento dos horários foi definido pelos próprios participantes, de acordo com sua disponibilidade, garantindo maior flexibilidade e comodidade para a realização das entrevistas.

A entrevista foi o principal instrumento da coleta de dados, permitindo explorar respostas de forma detalhada, esclarecer dúvidas e captar nuances que questionários padronizados poderiam ignorar. Rampazzo (2005, p. 110) descreve a entrevista como sendo “um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona, verbalmente, a informação necessária.” Essa interação direta enriqueceu o processo, oferecendo maior profundidade às análises e favorecendo a compreensão de aspectos subjetivos relacionados às crenças e práticas docentes. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada. Esse formato permitiu que, além das perguntas previamente estabelecidas, houvesse momentos de abertura para que a entrevistadora pudesse esclarecer dúvidas dos professores ou acrescentar informações relevantes ao contexto da pesquisa. Manzini (2004, p. 21) argumenta que a entrevista semiestruturada combina um roteiro de perguntas previamente elaborado com flexibilidade para aprofundamento e exploração de novos tópicos:

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Assim como qualquer instrumento de coleta de dados, a entrevista possui tanto vantagens quanto desafios e/ou limitações que devem ser considerados no planejamento da pesquisa. Listamos as vantagens e desvantagens da entrevista, conforme explicitado por Rampazzo (2005, p. 111).

Quadro 7 - Vantagens e limitações de entrevistas

Vantagens	Limitações
→ há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; → oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz (por exemplo: registro de reações e de gestos); → Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.	→ pode haver dificuldade de comunicação e expressão de ambas as partes; → o entrevistado pode ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, suas ideias e suas opiniões; → nem sempre o entrevistado está disposto a dar as informações necessárias.

Adaptado de Rampazzo (2005, p 111.)

Para minimizar as possíveis desvantagens da entrevista, foram adotados alguns procedimentos importantes. O primeiro contato com os entrevistados foi estabelecido de maneira amistosa e cordial, criando um ambiente propício para a comunicação. Além disso, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, sua relevância e a importância da colaboração dos participantes (Rampazzo, 2005). Essas medidas garantem que os entrevistados se sentissem à vontade para expressar suas opiniões de outras maneiras que talvez não fosse possível.

3.3.1 A entrevista: estrutura e duração

A entrevista foi estruturada em duas partes. A primeira foi composta por 4 (quatro) perguntas, e teve como objetivo compreender o perfil dos participantes, abordando questões relacionadas à sua formação acadêmica e ao tempo de experiência no sistema de ensino. Sendo possível, assim, contextualizar o conhecimento prévio dos professores e sua trajetória profissional, fornecendo informações importantes para a análise do impacto de suas crenças

sobre o LD de língua inglesa. Essas informações ajudaram a construir um panorama sobre a experiência e a qualificação dos entrevistados, essenciais para compreender a relação deles com o livro didático e suas práticas pedagógicas.

A segunda parte da entrevista consistiu em 13 (treze) perguntas específicas sobre o livro didático de língua inglesa. Essas questões foram elaboradas com o intuito de coletar as crenças e perspectivas dos professores sobre o material, sua utilização em sala de aula, suas vantagens e limitações, bem como a influência do livro didático em suas práticas pedagógicas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com o consentimento dos participantes, garantindo a integridade das respostas para posterior análise. A duração das entrevistas variou entre 30 e 40 minutos, sendo inferior ao tempo médio previsto no teste piloto, que havia estimado aproximadamente 50 minutos por entrevista.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É importante ressaltar que esta análise não se restringiu a um único conceito de "crenças" na LA e no ensino de línguas (Barcelos, 1995, 2004, 2006; Almeida Filho, 1993; Silva, 2007; Janesick, 1982; entre outros), pois reconhecemos que esse termo abrange diversas perspectivas teóricas e contextuais. Considerando a complexidade do ensino e as múltiplas influências na prática docente, adotamos uma abordagem ampla, permitindo uma análise dinâmica e adaptável das crenças dos professores. Assim, a pesquisa contemplou a pluralidade de significados e interpretações das crenças, respeitando a realidade específica de cada docente e instituição, sem fixar-se em uma definição única.

Partimos do entendimento de que o signo linguístico não é neutro, sendo atravessado por fatores sociais e ideológicos (Bakhtin, 1995 apud Milani, 2015), e que a língua, enquanto fenômeno social, reflete as relações e contextos históricos em que se insere (Leffa, 2008). Dessa forma, as crenças docentes não podem ser analisadas de maneira fixa ou isolada, pois são construídas e transformadas dentro de interações sociais e pedagógicas.

Além disso, tanto o discurso oral quanto o escrito devem ser analisados em uma perspectiva sociocultural, pois envolvem processos de significação ligados a estruturas sociais e ideológicas. Assim, esta pesquisa analisou as crenças docentes sobre o LDI à luz dos conceitos da LA e do ensino de línguas, considerando sua multiplicidade de interpretações e a forma como são construídas e adaptadas a diferentes contextos educacionais.

Com o objetivo de preservar a privacidade e o anonimato dos participantes, as análises foram conduzidas utilizando nomenclaturas específicas para identificar os professores envolvidos no estudo. Assim, os participantes foram referenciados como P1 e P2, assegurando a confidencialidade das informações e garantindo um tratamento ético dos dados coletados.

Ao final de cada tópico, serão apresentados os quadros com a transcrição das falas dos participantes para uma melhor visualização de suas respostas e posicionamentos.

4.1. SEÇÃO I: Perfil profissional dos participantes

4.1.1 Formação acadêmica

P1 é formado em Letras, com uma habilitação em Português e Inglês. Iniciou seus estudos na Universidade Federal do Maranhão em 2014 e concluiu a graduação em 2021. Embora o término fosse previsto para 2020, a pandemia impactou seu cronograma acadêmico, impedindo a defesa de sua monografia no primeiro semestre daquele ano. Ele só conseguiu defender a monografia no segundo semestre de 2020.

P2 é formada em Letras pela Universidade UNICEUMA.

Quadro 8 - Formação acadêmica dos participantes

1. Qual é a sua formação acadêmica?	
P1	Bom, minha formação acadêmica é em Letras, português e inglês, que é a dupla habitação. É... Eu iniciei meus estudos na Universidade Federal em 2014 e finalizei em... dois mil, 2021. Na verdade, era para eu ter terminado em 2020, só, que devido à pandemia, eu não consegui defender minha monografia no primeiro semestre de 2020. Só fui defender no segundo semestre de 2020, mas a colação de grau só ocorreu em março de 2021.
P2	A minha formação, eu sou formada em letras, tá...pela universidade...pelo UNICEUMA.

Elaborada pela autora

4.1.2 Tempo de experiência na docência

P1 é professor desde 2017, inicialmente atuando em projetos de extensão na Universidade. No final de 2019, foi contratado por uma escola particular, embora ainda estivesse envolvido no projeto de extensão. No início de 2020, pediu para sair do projeto e

passou a dedicar-se exclusivamente à escola particular, que estava implementando um sistema bilíngue.

P2 trabalha no Estado há 15 anos, mas acredita que, considerando também sua experiência em escolas particulares, o tempo total de atuação na área seja de aproximadamente 18 a 20 anos.

Quadro 9 - Tempo de experiência na docência

2. Há quanto tempo você atua como professor(a)?	
P1	Olha, como professor, eu já atuo desde 2017, trabalhando em projetos de extensão na universidade. Após isso, em dois mil, no final de 2019, eu fui contratado para uma empresa, uma escola particular. Mas, ao mesmo tempo, eu estava no projeto de extensão, mas aí, no início de 2020, eu pedi para sair do projeto e só fiquei trabalhando... é, na escola particular, inicialmente, que era uma escola que estava iniciando, é, o sistema bilíngue, e com isso eu fui ganhando experiência no sistema bilíngue também. E isso foi muito bom, porque eu não só...aprendi a trabalhar a língua estrangeira, é, por meio de cursos, mas também comecei a trabalhar com o sistema bilíngue e aprendi muitas coisas novas dentro da área, principalmente por meio das formações que há nas escolas que adotam os programas bilíngues.
P2	Mais ou...deixa eu ver... No Estado eu estou há 15 anos, né? Então eu creio que uns 18...18 anos. Porque teve a parte das escolas particulares, né? Eu acredito que é isso. 18 a 20 anos, mais ou menos. Isso aí.

Elaborada pela autora

4.1.3 Experiência em níveis de ensino

P1 tem experiência em praticamente todos os níveis de ensino. Inicialmente, atuou em projetos de extensão, trabalhando com jovens adultos e pessoas idosas. Após sua saída dos projetos, passou a atuar com crianças, que, em suas palavras, é uma necessidade crescente nas escolas, especialmente nas que adotam o sistema bilíngue, que enfrentam dificuldades em encontrar professores formados em Letras. Essa experiência lhe possibilitou trabalhar tanto no ensino fundamental I (fundamental menor) quanto no ensino fundamental II (fundamental maior), além de atuar no ensino médio, com foco em língua portuguesa. Assim, P1 conseguiu aproveitar as duas habilitações do seu diploma, trabalhando também em uma escola onde teve a oportunidade de iniciar no sistema bilíngue, além de lecionar língua portuguesa, algo que ele considera uma grande oportunidade e experiência.

P2 já trabalhou com o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e com o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. No início de sua carreira, atuou em cursos de língua inglesa, mas após ser aprovada em concurso público, passou a focar exclusivamente nas escolas públicas.

Quadro 10 - Experiência nos níveis de ensino

3. Em quais níveis de ensino você tem experiência?	
P1	Você fala a nível em qual sentido? (...) ⁴ Ah, certo. Bom, eu tenho experiência praticamente em todos os níveis, né? Inicialmente, nos projetos de extensão, eu trabalhava com jovens adultos, pessoas idosas, né? Mas... Depois que eu saí da...da extensão, aí eu fui trabalhar com crianças, que é uma necessidade muito grande das escolas, principalmente das escolas do sistema bilíngue, de encontrar professores formados em Letras, de fato. E com isso eu tive a experiência de trabalhar no fundamental menor. Então eu trabalhei no fundamental menor, no fundamental maior, o menor que a gente chama de fundamental 1 e o maior fundamental 2, e depois veio ensino médio, trabalhei com língua portuguesa também. Então assim, aproveitei as duas habilitações, na verdade, né. Trabalhei em outra escola em que tive a oportunidade de iniciar também com o sistema bilíngue. Também tive a oportunidade de trabalhar com a língua portuguesa. Foi uma grande oportunidade, uma grande experiência, porque é o que eu queria, né, queria além de trabalhar com inglês, também trabalhar com português, pra justamente fazer jus a dupla habilitação que eu tenho por meio do meu diploma.
P2	Eu já trabalhei, eu trabalho com ensino fundamental do 6º ao 9º e trabalho com ensino médio também, 1º ao 3º. Já trabalhei, quando eu comecei a minha carreira, trabalhava em curso de língua inglesa, né? Aí depois que eu passei no concurso, ficou só nas escolas públicas mesmo.

Elaborada pela autora

4.1.4 Exposição ou treinamento para escolha de Livro Didático de Inglês

P1 lembra que, na sua época de Universidade, a discussão sobre o livro didático foi algo pouco abordado. Ele acredita que o tema tenha avançado desde então, mas, na sua vivência, a reflexão sobre o livro didático foi muito limitada.

Uma das poucas vezes que isso foi discutido foi durante uma disciplina em que os alunos realizavam visitas às escolas. Durante as visitas, a questão de o livro didático ser utilizado ou não foi levantada, e em uma escola que ele visitou, a professora optava por não usar o livro didático, pois achava que seus conteúdos eram rasos e limitados. Ela produzia seu próprio material, e os alunos contribuíam financeiramente para as cópias. Quando a turma apresentou esse caso no relatório final da disciplina universitária, a professora comentou que isso era uma prática grave, pois, segundo ela, o não uso do livro didático poderia levar a um processo administrativo.

P1 refletiu sobre a situação e acredita que a professora estava tentando melhorar os objetivos de ensino, dentro de um contexto em que os livros didáticos não exploram o que os

⁴ Espaço aberto para o esclarecimento do termo *nível*, usado no sentido de etapas de ensino agrupadas que seguem uma ordem hierárquica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio)

professores gostariam que explorassem, especialmente por conta das limitações impostas pelas normas nacionais de produção. Ele destaca que os livros didáticos muitas vezes não abordam as questões regionais e não contemplam a diversidade do país, o que proporciona um grande debate sobre essa questão.

P1 também lembra de um evento em que teve a oportunidade de perguntar a uma professora sobre o processo de produção dos livros didáticos. Ela explicou que, embora professores participem da produção, há uma hierarquia que determina como o livro deve ser feito, com regras que não permitem grandes modificações.

P2 não lembra de ter participado de nenhuma disciplina específica sobre o livro didático durante sua formação. A escolha dos livros sempre era feita em conversas informais com colegas, discutindo o que o livro oferecia tanto para os alunos quanto para os professores. No entanto, ela não teve nenhuma disciplina formal que abordasse especificamente esse tema.

Quadro 11 - Exposição ou treinamento para escolha de Livro Didático de Inglês

4. Durante o seu processo de formação, em algum momento você foi exposto(a) a uma disciplina ou conteúdo que instrísse sobre como escolher um livro didático?

P1	“Na verdade, é... houve, mas foi algo muito pouco discutido, pelo menos na minha época, não sei como hoje isso é trabalhado na universidade, acredito que tenha avançado um pouco, mas na minha época a gente discutia muito pouco sobre o Livro Didático. sem falar assim em algumas aulas da área pedagógica, eu lembro que teve uma disciplina que eu fiz na universidade, que é uma disciplina em que você faz a visita às escolas. E que uma das discussões que tinha em sala de aula era a respeito do livro didático. Se os professores da determinada escola onde nós é... fazíamos as visitas, porque eram atividades em grupos, se nas escolas os livros didáticos eram utilizados. Eu até lembro de uma situação que na escola onde a gente tava, a professora não usava o livro didático, porque aí ela explicava, porque o livro tinha alguns conteúdos que eram muito rasos, ou eram poucos conteúdos, e aí ela trabalhava fazendo o próprio material dela, e os alunos contribuíam com alguns centavos para obter as cópias. E aí eu lembro que na disciplina, quando a gente fez a apresentação do nosso relatório, porque tinha aquela apresentação final que você faz...E aí a gente falou sobre isso em sala de aula e a professora disse é...que é algo que me chamou a atenção, que isso era algo grave, porque daria até um processo administrativo, não usar o livro didático e ter que usar outro tipo de material. Mas naquela época eu refleti muito sobre isso e acredito que...Nessa questão da professora, eu acho que ela tentou melhorar ali um pouco... os objetivos dela, né, com relação à disciplina que ela estava ministrando, por conta de uma falha que, infelizmente, a gente tem no nosso país, né, dos livros didáticos, que eles não exploram, é...tudo aquilo que a gente gostaria de explorar, então ele vive de regras nacionais, geralmente são produzidas nos Estados, então a gente muitas vezes não tem..a construção, por exemplo, de textos, exemplos, muitas vezes são exemplos que não abrangem as questões regionais, por exemplo, que é um dos grandes debates referentes a livro didático. E pra fechar esse ponto, eu lembro que eu participei de um evento, se não me engano, acho que foi na Federal do Mato Grosso... Federal de Goiás, não lembro agora, que eu participei de um evento, que eu apresentei um trabalho, e tinha uma professora que fez...uma...apresenta-um trabalho referente aos livros didáticos. E aí foi nessa época que eu tive a oportunidade
-----------	---

	de perguntar a ela como esses livros eram produzidos. É... porque que existe uma linguagem unificada para todos os estados usando aquela determinada editora. E aí ela falou, né, que muitas vezes é...você participa dessa produção mas você tem...possui uma hierarquia que diz o seguinte: “Olha, isso tem que ser feito dessa forma, então vamos utilizar essa forma de produção do livro.” Então eu acredito que nessa questão, nessas discussões referentes ao livro didático, existe essa coisa da hierarquia, de o livro que tem que ser produzido de acordo com as regras que são implantadas, não pode modificar muita coisa.”
P2	“Não, que eu lembre não, nunca tive, não. Sempre..a escolha do livro sempre se dava assim com outros amigos conversando, né, sobre o que o livro oferecia pra o aluno, pra gente também como docente. E assim, mas eu não tive nenhuma disciplina, não. Não lembro, acho que eu não tive.”

Elaborada pela autora

4.2. SEÇÃO II: Especificidades sobre o Livro Didático

Nessa seção, abordamos algumas perguntas específicas sobre a relação dos professores participantes com o LDI.

4.2.1 O Livro didático como recurso fundamental

Em relação à consideração de que o LDI é um recurso fundamental para o ensino do idioma, ambos os professores acreditam que ele serve como um guia tanto para o profissional quanto para o aluno.

*“Não, sim, com certeza. O livro didático, na verdade, ele é o **guia do professor**. Tá, então ele é muito importante, deve ser usado. (...) Sim, é... o livro Didático é extremamente importante, até porque o livro também é o **guia dos alunos**, não somente do professor, mas também **dos alunos**, com referência às atividades, com desenvolvimento das práticas, principalmente as habilidades de writing, reading, principalmente, né, leitura de texto, escrita, trabalhos com a memorização, enfim, o livro didático é importantíssimo na sala de aula.” P1 (grifo nosso)*

*“Sim, eu gosto muito porque **dá um norte**, né, uma **direção** ao professor, e...o **aluno** também, ele, ele...é...**tem acesso**, né, se ele tiver acesso, também tem isso.” P2 (grifo nosso)*

A perspectiva do livro didático como um guia para o professor e para o aluno é uma concepção que conversa com os pressupostos de Costa (2023) e Horikawa e Jardimino (2010). Essa visão reconhece o LDI como um suporte pedagógico essencial, capaz de organizar o conteúdo e orientar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Entretanto, P1 explica que, mesmo com o livro didático em mãos, oferecendo um guia e apresentando os códigos da BNCC sobre como trabalhar determinado conteúdo ou texto, ele parte do princípio de que o professor deve recorrer a outros materiais. Para ele, esses recursos adicionais, que chama de atividades ou materiais extras, servem para complementar o que já há no livro didático.

“Só que... eu parto de um princípio que...mesmo que você tenha o livro didático...em mãos, dando todo um guia, todos aqueles códigos da BNCC, né que você tem que...de como você vai trabalhar com determinado conteúdo, determinado texto, mas o professor utilizar outros materiais, é o que eu chamaria de atividades extras, materiais extras para complementar aquilo que já há no livro didático.” P1

Essa perspectiva corrobora com a perspectiva de que o LDI opera como um “apoio pedagógico” e não “a única fonte de conhecimento do professor” (Costa, 2023, p. 111). Além disso, como explica Lajolo (1996, p. 4), “muito embora não sejam o único material de que professores (e alunos) vão valer-se no processo de ensino (e aprendizagem)”, os livros didáticos exercem um papel fundamental no contexto educacional. Dessa forma, a fala de P1 reforça a necessidade de uma abordagem docente que vá além do que está impresso nas páginas do livro, garantindo um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos.

Já a perspectiva de P2 está relacionada à facilitação do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que o livro didático representa um recurso essencial e, em muitos casos, o único material acessível aos estudantes da escola pública. Dessa forma, sua disponibilidade garante uma base mínima de apoio ao ensino, contribuindo para a equidade no acesso ao conhecimento.

*“Então, eu acho que **fica mais fácil o aprendizado**, né, porque em inglês aí você tem toda uma dificuldade, você copiar no quadro, escrever no quadro, e levar xerox, essas coisas todas, é uma...e principalmente em escola pública, né, é uma dificuldade muito grande. **Então, o livro eu acho mais fácil de chegar ao aluno.** Está ali na mão, a gente vai olhando e é mais interessante. Penso eu, apesar de que aluno...aluno é difícil, né? Aluno de escola pública principalmente, não tem muito interesse no estudo de uma língua estrangeira.” P2 (grifo nosso)*

A fala de P2 se alinha à ideia de Costa (2023), que afirma que “não se deve esquecer, também, de que, muitas vezes, na escola pública, o livro – quando disponibilizado – é o único recurso pedagógico disponível, em sala de aula.” Assim, P2 reconhece que o livro didático, ao ser disponibilizado, se torna uma ferramenta crucial para a aprendizagem, especialmente em contextos de ensino público, onde recursos pedagógicos adicionais podem ser limitados. Dessa forma, o livro se configura como um dos principais meios de acesso ao conhecimento.

4.2.2 Participação na escolha do LDI

No que tange à escolha do LDI para as séries atuais em que os professores ministram aulas, P1 explica que participou do processo de seleção do livro didático de língua inglesa utilizado. Ele conta que, na escola onde ensina, há uma lista de livros que são enviados, e os

professores de inglês se reúnem para analisar qual seria o melhor material, considerando aspectos como atividades e conteúdo.

P1 lembra que, no final de 2023, a equipe escolheu um determinado livro, que julgavam importante, com atividades interessantes. No entanto, ao iniciar o ano de 2024, o material escolhido não foi o que chegou à escola. P1 não sabe exatamente se foi a instituição ou o governo que fez a escolha final, mas menciona que, embora a escola tenha a opção de selecionar, o MEC é o responsável pela distribuição dos livros. Ele critica o processo, pois o livro escolhido pelo grupo de professores não foi o que foi entregue, o que levou a uma adaptação forçada ao novo material, que não tinha sido aprovado pela equipe. Para P1, este episódio reflete um problema de organização, que acredita estar relacionado mais ao MEC e à distribuição dos livros do que à própria escola.

“Uma lista de livros que chegam para a escola, e aí nós, no caso de inglês, nós professores de inglês nos reunimos e vamos analisar qual é o melhor livro didático, o que tem de atividade, o que tem de conteúdo, se aquele conteúdo é interessante ou não, e aí observarmos esses materiais.” P1

A fala de P1 pode ser diretamente relacionada ao pensamento de Lajolo (1996) sobre o processo de seleção e utilização do livro didático, evidenciando a importância de um planejamento criterioso no uso do material didático. Lajolo destaca que, ao selecionar um livro didático, é necessário planejar seu uso em relação aos conteúdos e comportamentos que ele aborda, com o intuito de estabelecer um diálogo eficaz entre o saber do aluno e o conteúdo presente no livro.

De maneira semelhante, P1 descreve o processo de escolha do livro didático de língua inglesa pelos professores da escola, enfatizando a análise crítica do conteúdo e das atividades propostas no material, além da avaliação de sua adequação e interesse para os alunos. Essa prática reflete uma tentativa de garantir que o livro didático não seja apenas um recurso de transmissão passiva de conhecimento, mas sim um instrumento que fomente essa interação entre o saber do aluno e o conteúdo oferecido.

Já P2 explica que não escolheu o livro didático atual, pois a mudança para o novo Ensino Médio resultou na escolha do material, que chegou à escola de forma repentina. Ela menciona, ainda, não possuir conhecimento de como a escolha do LD foi feita.

“Não, esse livro eu não escolhi, porque foi a mudança do novo ensino médio. Quando chegou, foi PÁ, chegou isso. Eu não sei nem como foi que teve essa escolha (risos) mas já participei de outras. Creio que irei participar da próxima, né?” P2

Segundo Vilarinho e da Silva (2015) a “desconstrução da autonomia docente” ocorre quando os livros didáticos disponíveis são previamente selecionados e apresentados como "pacotes fechados" nos Guias do Livro Didático. A fala de P2 ilustra exatamente essa perda de autonomia mencionada na citação. A professora expressa que não teve participação na escolha do livro didático devido às mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, recebendo o material sem qualquer consulta prévia. Sua incerteza sobre o processo de seleção e a expectativa de participar no futuro reforçam a ideia de que a escolha do livro didático, quando permitida, é um dos poucos momentos em que o docente pode exercer um grau de controle sobre sua prática pedagógica. Assim, a experiência relatada por P2 evidencia, na prática, a interferência institucional sobre a autonomia docente apontada na citação.

A falta de participação de P2 na escolha do livro didático pode afetar, ainda, sua prática pedagógica, pois a professora não teve contato prévio com o material utilizado, o que pode dificultar a adaptação do conteúdo às necessidades específicas dos alunos. Quando o livro chega sem um planejamento antecipado e sem a avaliação do professor, o docente pode enfrentar dificuldades na implementação do conteúdo, especialmente se o material não for o mais adequado para o contexto da sala de aula.

4.2.3 Aspectos considerados durante a escolha do LDI

Em relação à escolha do LDI que é utilizado em sala de aula nos níveis selecionados para esta pesquisa, o professor P1 utilizou como critérios a análise dos textos, considerando que cada nível possui materiais e atividades que progridem conforme o aprendizado. Pensando no aluno, ele avaliou se os textos são adequados e acessíveis. Além disso, observou a questão do listening, verificando se o material inclui áudios, CDs ou aplicativos para baixar. Por fim, analisou as atividades, selecionando aquelas que considera mais adequadas para os estudantes.

*“Ah, os critérios que foram utilizados foram, é, a análise dos textos, porque... Quando a gente trabalha com algumas séries, cada...cada nível tem um determinado texto, determinadas atividades, né, que vão avançando. **E como nós pensamos no...aluno, né, que é esse público que vai trabalhar com esse material, então, nós fazemos... um dos critérios é analisar os textos, para saber se aquele texto vai ser ou não acompanhado pelo aluno. É...a questão também de...do listening, se tem áudio...nesse livro, se o livro ainda usa o CD, ou usa algum tipo de aplicativo que tem que baixar. Enfim, a gente vai analisando pelas atividades que nós achamos que são interessantes para os alunos.**” P1 (grifo nosso)*

A análise realizada pelo professor P1 sobre os textos e atividades reflete suas crenças pedagógicas, uma vez que suas decisões foram embasadas em reflexões sobre a adequação e

acessibilidade do material para os alunos. Conforme André (1998), as crenças envolvem posicionamentos e comportamentos fundamentados em avaliações e julgamentos que orientam ações futuras. Dessa forma, ao selecionar materiais que melhor se alinham ao progresso dos estudantes e ao considerar a inclusão de recursos de listening, o professor demonstra que suas escolhas resultam de um processo criterioso que direciona sua prática docente.

P2 explica que sua escolha do livro didático é baseada principalmente nas atividades e nos recursos visuais, considerando também o perfil dos alunos. Ela destaca sua habilidade em conhecer bem a turma para a qual leciona, uma vez que a seleção de materiais leva em consideração que sejam interessantes e de fácil aplicação em sala de aula. P2 observa que, frequentemente, os livros mais desafiadores para os alunos da escola pública, especialmente aqueles escritos completamente em inglês, podem ser difíceis de compreender, o que prejudica o processo de aprendizagem, já que muitos alunos ainda não têm um domínio adequado do idioma.

*“Eu escolho pelas atividades, pelos recursos visuais, **de acordo com...o aluno também**. Se o aluno... **Eu conheço a minha turma, a minha clientela**, então eu vejo muito por isso, uma coisa mais interessante e mais fácil de trabalhar na sala de aula. Porque às vezes, não, às vezes não, sempre tem um livro que é muito difícil **pro aluno**, de escola pública, principalmente o livro que é todo em inglês, **o aluno ele não sabe**. (...) Assim, mas eu sempre busco ver as atividades, conteúdo, se é interessante, eu gosto de atividades de listening que quase a gente não vê, de música, né, no livro. Assim, eu sempre busco ver, ah, esse livro aqui, ele tá contemplando isso, vai ser mais fácil **para o aluno**. Sempre eu busco isso, **a facilidade para o aluno aprender**.” P2 (grifo nosso)*

Carvalho Neto (2015, p. 404) destaca a importância de um ensino que leve em consideração as experiências prévias dos alunos, suas necessidades e interesses, além de refletir sobre as finalidades sociais e políticas do ensino na sociedade contemporânea. O professor precisa estar atento à realidade e às experiências que os alunos já possuem ou com as quais estão envolvidos.

Os posicionamentos dos professores P1 e P2 em relação a essa escolha, que é uma decisão considerada crucial por muitos autores (Xavier e Urió, 2006; Carvalho Neto, 2015; Costa, 2023; Lajolo, 1996), reflete uma abordagem que coloca o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Essa centralização no aluno significa que os professores, ao selecionar os textos e as atividades, estão priorizando o que consideram ser o melhor para o desenvolvimento dos estudantes, com o objetivo de tornar o aprendizado adaptado, interessante e relevante.

4.2.4 Frequência de uso do LDI

P1 explica que o livro de inglês era⁵ utilizado praticamente em todas as aulas, mas, ao trabalhar com estagiários, ele sempre orientava que, embora o livro fosse referência para os conteúdos no planejamento, poderia ser complementado com atividades externas. P1 destacava a importância de seguir a estrutura das fases e unidades do livro, mas incentivava a inclusão de atividades extras que fossem equivalentes ao conteúdo trabalhado, principalmente aquelas que favoreciam o aprendizado lúdico. De acordo com ele, essa abordagem sempre funcionou bem, pois, embora o livro didático fosse utilizado, o foco não estava em seguir rigidamente suas diretrizes, mas em adaptar o material com outras atividades relacionadas ao conteúdo abordado em sala de aula.

*“(...) eu sempre dizia a eles o seguinte, que: o livro didático é um guia de vocês com referência aos conteúdos, né? No planejamento, não é atoa que no planejamento eu sempre colocava todas as temáticas do livro que iria ser trabalhado, porém, eu sempre dizia: olha, aqui nós temos a organização das fases, as unidades e tal, porém, vocês podem trazer algo de fora, uma atividade extra, mas que seja equivalente ao que vai ser trabalhado no conteúdo. E isso dava super certo. Então o livro didático era utilizado, mas só que nós não ficávamos **somente presos ao livro didático**, mas fazia uma adaptação com outras atividades a respeito daquele assunto que era abordado em sala de aula.” P1 (grifo nosso)*

P2 explica que utiliza o livro didático com menos frequência, não em todos os dias. Ela destaca a importância de variar as atividades, para evitar, assim como o P1, que as aulas se restrinjam apenas ao uso do livro.

“Não, eu utilizo menos, não todos os dias. A gente muda também as atividades pra não ficar só no livro, no livro, no livro. A gente faz outras coisas também.” P2

Destacamos aqui expressões "somente presos ao livro didático", de P1, e "ficar só no livro, no livro, no livro", de P2. Elas evidenciam uma preocupação comum com a limitação do uso exclusivo do livro didático nas práticas metodológicas de ensino e ressaltam uma preocupação com a monotonia da aula quando o LDI é utilizado de forma exclusiva e repetitiva. Ambas as falas indicam que, para evitar que os alunos se sintam presos a uma rotina previsível e sem inovação, os professores adotam abordagens metodológicas mais diversificadas.

A ação de levar materiais extras, mencionada por P1, busca proporcionar aos alunos experiências mais envolventes e dinâmicas. P2, por sua vez, reforça a ideia de que, ao mudar

⁵ P1, no ano de 2025, leciona apenas Português.

as atividades, está tentando quebrar a repetitividade, trazendo novas dinâmicas para a sala de aula.

4.2.5. A Adequação do LDI às necessidades dos alunos

Quando questionados sobre a adequação do LDI às necessidades dos alunos, P1 explica que sua abordagem em relação ao livro didático depende de diversos fatores, especialmente das atividades propostas. Embora as temáticas apresentadas sejam relevantes e possam ser exploradas por meio de slides, atividades práticas e dinâmicas, ele aponta que as atividades do livro nem sempre favorecem os alunos. Um dos principais desafios mencionados é a grande quantidade de questões, o que pode ser inviável dentro da carga horária reduzida da disciplina de inglês, que conta com apenas duas horas semanais por turma – significativamente menos do que disciplinas como português e matemática.

Ele observa que, apesar de os livros didáticos serem elaborados considerando essa carga horária, a estrutura das atividades parece pressupor turmas menores, quando, na realidade, as salas costumam ter 22 a 25 alunos, tornando difícil a execução completa das propostas do livro. Diante disso, P1 adota uma seleção criteriosa das atividades que melhor atendem aos objetivos planejados para a aula, priorizando aquelas que realmente contribuem para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, ele destaca as dificuldades específicas do ensino de inglês em escolas públicas, onde há turmas numerosas e realidades socioeconômicas diversas. Muitos alunos, especialmente aqueles da periferia, possuem um conhecimento esporádico da língua, sem acesso a cursos de inglês, o que exige estratégias adaptadas para garantir uma aprendizagem mais eficaz.

“Depende muito. Eu digo depende porque...algumas...Na verdade o que me preocupa muitas vezes nos livros didáticos são as atividades. Porque as temáticas, elas são interessantes de serem abordadas, discutidas, até porque nós usamos slides, ou algum tipo de atividade prática, dinâmica e tal. Mas muitas vezes as atividades do livro não favorecem...os alunos. (...) Então geralmente eu faço escolhas das...melhores questões, das questões que eu acho que eu vou conseguir alcançar meu objetivo quando eu planejo minhas aulas, pra justamente facilitar o desenvolvimento dos alunos. Porque a gente está falando de uma escola pública, né? Então, escola pública são muitos alunos em sala de aula. O ensino de inglês com uma grande quantidade de alunos muitas vezes é muito complicado de se trabalhar porque... São alunos com realidades diferentes, a maioria são alunos da periferia, muitos alunos não têm conhecimento da língua, têm aquele conhecimento esporádico, mas não é aquele conhecimento mais aprofundado, não tem a oportunidade de fazer um curso de inglês.” P1

Em relação a P2, ela explica que a dificuldade dos alunos em aprender inglês ao longo dos anos não pode ser atribuída exclusivamente ao LDI. Ela afirma que o uso do material não é absoluto, ou seja, não é seguido integralmente em todas as aulas. Portanto, destaca que essa limitação não deve ser vista como uma falha do autor do livro, mas sim como uma questão relacionada ao próprio aluno.

Segundo P2, muitos estudantes passam quatro anos tendo contato com a língua inglesa, mas chegam ao ensino médio com um conhecimento bastante limitado. Para ela, esse fator está mais ligado ao engajamento e ao processo individual de aprendizagem dos alunos do que a uma deficiência no material didático em si. Dessa forma, sua perspectiva sugere que o livro pode ser um suporte valioso, mas sua efetividade depende também da participação ativa dos estudantes.

“Não, não totalmente, não é 100%, não. Mas isso também não é uma culpa, acho que do escritor; não, isso aí é uma... É do aluno mesmo. O aluno passa muito tempo...eles têm quatro anos estudando inglês, chega no ensino médio, não sabe quase nada. Porque isso é uma questão mesmo muito própria do próprio aluno, não do livro em si. Não é culpa do livro, né...Entendeu?” P2

A fala de P2 sobre o aprendizado dos alunos e a eficácia do livro didático pode ser analisada à luz do conceito de *Perspectiva* de Janesick (1982 apud Silva, 2005) e Breen (apud Rolim, 1998, apud Silva, 2005). Janesick compreende as crenças docentes como construções reflexivas e socialmente derivadas, resultantes da experiência e continuamente reconstruídas a partir das narrativas dos professores. De forma complementar, Breen argumenta que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre por meio dos significados atribuídos pelos participantes do processo, fundamentados na lógica que orienta suas ações no ambiente de sala de aula.

Nesse contexto, a fala de P2, ao atribuir as dificuldades dos alunos a fatores individuais e não exclusivamente ao livro didático, reflete uma concepção enraizada em sua prática docente e em sua interpretação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa visão evidencia um conhecimento experiencial que considera tanto a influência dos LDI quanto o papel ativo dos estudantes na construção de seus aprendizados, corroborando a ideia de que a aprendizagem de uma LE é mediada pelos significados e percepções construídos no contexto educacional.

Percebemos aqui, uma divergência em relação à adequação do LDI. Enquanto P1 adota uma perspectiva que considera o contexto educacional e estrutural da escola pública como elementos determinantes no processo de ensino-aprendizagem, apontando que a carga horária reduzida da disciplina, a quantidade elevada de alunos em sala e a estrutura das

atividades do livro didático nem sempre são compatíveis com a realidade dos estudantes, P2 desloca a responsabilidade (ou interesse) pelo aprendizado e adequação para os próprios alunos. Para ela, a dificuldade que muitos estudantes enfrentam ao chegar no ensino médio, mesmo após anos estudando inglês, não está relacionada a falhas no livro didático, mas sim ao envolvimento e dedicação do aluno.

Sua fala sugere que o material didático oferece oportunidades de aprendizado, mas que cabe ao estudante aproveitá-las de maneira eficaz. Dessa forma, ela relativiza a influência do livro didático no sucesso do aprendizado, atribuindo o desempenho dos alunos a fatores individuais.

Diante do exposto, podemos observar que P1 busca adaptar suas estratégias pedagógicas, selecionando atividades mais eficazes para alcançar seus objetivos e proporcionando um ensino mais acessível dentro das limitações impostas e que sua preocupação não está apenas no conteúdo ensinado, mas na forma como ele pode ser trabalhado para favorecer o aprendizado do aluno. Para Lajolo (1996, p. 8),

Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe.

No caso de P1, a substituição e adaptação das atividades não decorrem apenas da insatisfação com o livro, mas da necessidade de ajustar o material pedagógico à realidade dos estudantes. Enquanto P2 enfatiza a importância da postura ativa dos estudantes no aprendizado, argumentando que a mera exposição ao conteúdo não garante a assimilação do conhecimento. Essa diferença de perspectiva reflete duas compreensões distintas do papel do professor no processo educacional.

4.2.6. Livro didático de Inglês: recurso principal ou complementar?

No que diz respeito ao uso do LDI como recurso principal ou complementar, P1 adota uma abordagem equilibrada, utilizando-o como referência principal para a seleção das temáticas abordadas em sala de aula. No entanto, no que se refere às atividades, sua prática pedagógica não se restringe ao material proposto, tornando o LDI um recurso complementar ou secundário nesse aspecto. P1 analisa as atividades apresentadas no livro e, quando identifica que estas não contribuem de maneira significativa para a aprendizagem dos alunos,

elabora atividades adicionais alinhadas à temática em discussão. Dessa forma, o livro didático funciona como um guia, mas sua aplicação é flexibilizada conforme as necessidades da turma.

*“Olha, depende muito, a minha resposta... é, vai depender muito da... do desenvolvimento das atividade. Por exemplo, o livro didático, em termos de temática, eu utilizo como principal. Mas como atividade ele já não é o principal. Eu seleciono, claro, algumas atividades do livro, **mas às vezes quando eu vejo que aquelas questões, é não vão fazer muito sentido para o aluno, eu já mudo a minha estratégia e utilizo atividades extras**, atividades extras baseadas na temática que é discutida. Então assim, eu uso ele como principal em sentido de aula, como: trazendo as temáticas, discutindo com os alunos, aquela coisa toda, mas na maioria das vezes as atividades eu acabo produzindo. Eu uso algumas questões quando eu vejo que as questões realmente são... Interessantes para os alunos, mas quando eu vejo que...**eu percebo que aquilo não vai dar muito certo e que eles não vão conseguir entender, aí eu faço uma atividade por fora, uma atividade extra, entrego a eles e tal.**” P1 (grifo nosso)*

P2 também adota uma abordagem variável, ajustando sua utilização conforme a série em que leciona. No ensino médio, o primeiro e o segundo anos apresentam uma maior compatibilidade com o LDI, sendo amplamente utilizado como recurso central. Já no terceiro ano, a predominância de atividades voltadas para a interpretação textual torna o uso do livro menos recorrente, exigindo a inserção de atividades extras para melhor atender às necessidades dos alunos. Dessa forma, P2 ajusta a utilização do LDI de acordo com a complexidade dos conteúdos e a receptividade da turma.

*“Ah, eu, assim, depende do...por exemplo (...) Ensino médio, primeiro ano eu uso muito bem, é bom demais. Segundo ano, também. Quando chega para o terceiro ano já fica um pouco mais difícil também, porque é muita interpretação textual e tudo. **Então já fica mais difícil de trabalhar. Aí eu já tenho que colocar outras atividades no meio, fazer umas outras coisas, né?** Uso o livro do terceiro ano bem menos, assim, não tanto como o primeiro e como o segundo ano, que é bem mais fácil de usar com o primeiro. Gosto muito de usar o livro com o primeiro ano.” P2 (grifo nosso)*

Nas falas grifadas, observa-se que tanto P1 quanto P2 identificam desafios na utilização do LDI em suas turmas, o que reforça os pensamentos de Assis & Assis (2003, p. 318) apud Xavier e Urió (2006). A limitação dos livros didáticos em abranger todas as necessidades específicas dos alunos destaca a importância do professor como mediador do conhecimento, capaz de adaptar e complementar o material para tornar o ensino mais significativo. Portanto, não existe um “material perfeito” e essa expectativa pode ser “frustrante para o professor.” (Costa, 2023)

4.2.7. Recursos complementares

No que tange os recursos complementares utilizados em sala de aula pelos professores, P1 faz uso de uma variedade de recursos didáticos para ajudar no ensino de língua inglesa. Entre os principais recursos utilizados estão slides, vídeos, dinâmicas, jogos e imagens, sendo estas últimas consideradas ferramentas fundamentais no ensino de línguas. A ênfase no uso de materiais audiovisuais reflete sua percepção de que os alunos apresentam, em grande parte, um perfil visual, o que facilita a compreensão dos conteúdos abordados. Mesmo quando os estudantes não compreendem integralmente o áudio de um vídeo, a presença de imagens contextualizadas auxilia na construção do significado. Além disso, P1 destaca a importância dessas abordagens na formação docente, uma vez que também leciona metodologia de ensino de língua inglesa e literatura inglesa no ensino superior, onde discute a relevância de estratégias dinâmicas para a aprendizagem eficaz.

*“É, geralmente com recursos, geralmente eu uso slides, vídeos, é claro, dentro dos slides eu uso vídeos, eu faço dinâmicas, jogos também, dependendo da temática. Eu utilizo imagens que **eu acho que é um recurso muito importante no ensino de língua estrangeira. É uma coisa que eu ensino até na graduação mesmo.** Eu estou trabalhando agora na graduação com... o ensino da metodologia do ensino de língua inglesa e literatura inglesa. E eu vou abordando isso em sala de aula e explicando a importância de se trabalhar atividades, as dinâmicas em sala de aula para fazer com que o aluno compreenda bem os conteúdos que são abordados em sala de aula. Então... Esses recursos são os recursos que eu mais utilizo, os vídeos principalmente, porque eu trabalho com áudio visual. **E os alunos, na maioria das vezes, são muito visuais, assim. Eles podem não estar entendendo o que falam em um vídeo, mas se nesse vídeo houver uma temática em que haja muitas imagens que tragam contexto, eles conseguem compreender muito bem.**” P1 (grifo nosso)*

Segundo Barcelos (2006), as crenças dos professores são representações que influenciam diretamente suas práticas e suas escolhas metodológicas. No caso de P1, sua convicção sobre a eficácia das imagens como suporte para a compreensão de conteúdos linguísticos se traduz tanto em sua prática em sala de aula quanto em sua abordagem na formação de futuros professores.

Já P2 prioriza atividades que envolvem produção oral, compreensão auditiva (listening), escrita (writing) e exercícios gramaticais. Sua prática pedagógica demonstra uma preocupação em equilibrar diferentes habilidades linguísticas, de modo a proporcionar um aprendizado mais dinâmico e evitar a monotonia em sala de aula.

*“Produção oral, atividades de listening principalmente, músicas pra completar, né? é...writing, escrita mesmo, é...parte de atividade fixação mesmo, para o conteúdo, da parte gramatical, também uso muito. Essas questões assim, **tudo uma mistura, um pouquinho de cada um, pra não ficar muito maçante.**” P2 (grifo nosso)*

Xavier e Urió (2006) apontam que o LD pode desmotivar os alunos devido à repetitividade na estrutura dos conteúdos ao longo das unidades de ensino. No entanto, destaca que a metodologia do professor pode fazer a diferença, trazendo estratégias diferenciadas para engajar os alunos.

A fala de P1 complementa essa ideia ao enfatizar a importância do aspecto visual na aprendizagem dos alunos. P1 observa que, mesmo sem compreender totalmente o áudio de um vídeo, os estudantes conseguem interpretar e entender a mensagem por meio das imagens e do contexto visual. Isso reforça a necessidade de o professor adotar abordagens variadas, como o uso de recursos multimodais (imagens, vídeos, jogos), para tornar o ensino mais acessível e envolvente.

Destacamos também a fala de P2 “tudo uma mistura, um pouquinho de cada um, pra não ficar muito maçante.” que reforça o que defende Xavier e Urió (2006) ao descrever a variedade de estratégias utilizadas em sala de aula para evitar a monotonia e manter os alunos engajados. Essa abordagem multimodal demonstra como o professor pode superar as limitações do livro didático e tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo para os alunos.

4.2.8. Aspectos pouco eficazes e melhorias sobre o LDI

P1 destaca que um dos principais aspectos que poderiam ser melhorados no LDI é a abordagem das atividades, que, em sua visão, deveriam ser mais dinâmicas e conter um maior uso de imagens. Ele percebe que os livros didáticos tendem a priorizar textos extensos, enquanto recursos visuais são utilizados de forma limitada. P1 sugere que essa escolha pode estar relacionada a fatores financeiros, já que a produção de imagens coloridas pode representar um custo elevado para as editoras.

Além disso, ele menciona sua experiência no sistema bilíngue, onde o material didático era apresentado em formato de revistas, trazendo temáticas envolventes, jogos e materiais complementares, como cards. Para ele, essa abordagem facilitava o engajamento dos alunos e tornava o aprendizado mais dinâmico. A ausência desse tipo de material na escola pública é vista como uma limitação, pois o professor, além de suas múltiplas responsabilidades, muitas vezes precisa buscar ou criar atividades extras para suprir essa lacuna.

“Bom, os aspectos (pouco eficazes) do livro didático eu acho que são as atividades. Acho que as atividades deveriam ser mais dinâmicas ou trabalhar mais imagens, eu percebo que os livros didáticos trabalham muito com textos, textos, textos e poucas

imagens, eu não sei se é uma questão também de recursos financeiros, é...acredito, pode ser que as imagens custem muito caro para as editoras, né, porque entre vários livros a imagem é um custo muito alto, principalmente imagens coloridas, mas eu acho que...isso deveria melhorar nos livros didáticos, trabalhar mais com imagens, fazer mais jogos para os livros, porque quando eu trabalhei no sistema bilíngue, nós tínhamos o livro didático, mas ele não era um livro didático tradicional, mas eram revistas. E nessas revistas haviam as temáticas, que eu achava muito interessante, os alunos discutiam muito. E muitas vezes haviam jogos, então ali havia a dedicação de determinado jogo. Então o jogo precisaria, por exemplo, ficar desesperado tentando produzir um jogo para uma determinada atividade. Porque às vezes você planeja sua aula, você tem outras coisas para fazer, então você não tem tempo de produzir uma atividade, um jogo, e aí você vai analisando na internet ali qual um jogo muito bom para trabalhar determinado conteúdo. E no sistema bilíngue tinha isso, de ter jogos ali nos livros e você recebia os cards, enfim. E eu acho que isso está faltando muito para a escola pública. Agora é claro, para a escola pública a gente sabe que é um pouco mais difícil de isso acontecer.” P1

P2 considera que a parte de writing (escrita) é um dos aspectos mais desafiadores para os alunos, reconhecendo que muitos deles não têm uma base sólida para realizar essas atividades. Ela aponta que, frequentemente, os temas propostos para escrita são complexos para os estudantes, e muitos nem sequer têm vocabulário ou familiaridade suficiente com o assunto para poderem desenvolver um texto de maneira eficaz. Essa dificuldade é agravada pela falta de tempo para trabalhar todas as atividades propostas, o que limita ainda mais o potencial de desenvolvimento da escrita dos alunos.

“Olha, a parte de...de writing é muito difícil, assim, pra eles, né, muito difícil. Agora, se melhorar, eu não sei, acontece que o aluno, ele não tem (não identificável) pra isso, né? Então, não sei...nem o que te falar, assim, a respeito disso aí. Aí a questão mesmo é do aluno. Não tem uma base...E às vezes a questão da escrita do writing vem muito complexa para ele, às vezes são assuntos que ele nem mesmo sabe conversar, e debatendo a sala de aula. Não dá pra gente fazer todas as atividades.” P2

4.2.9. Adaptação dos exercícios LDI para atender às necessidades linguísticas dos alunos

Quando questionados sobre as adaptações que fazem nos exercícios para atender às necessidades linguísticas de seus alunos, o professor P1 explica que a adaptação dos exercícios oferecidos pelo LDI visa evitar que os alunos se restrinjam a uma única temática, como, por exemplo, as redes sociais. Ele observa que, embora os livros didáticos frequentemente se concentrem em um tema específico para ensinar conceitos gramaticais e que isso pode limitar a capacidade dos alunos de explorar a língua de forma mais ampla e flexível. P1 afirma que, ao trazer exemplos adicionais, fora do escopo da unidade, oferece aos alunos a oportunidade de construir frases mais complexas e desenvolver um entendimento mais diversificado da gramática e do uso da língua.

“Muito boa essa pergunta. Geralmente o que eu faço é o seguinte, porque por exemplo, os livros didáticos, hoje, se trabalham em muitas temáticas, principalmente no inglês. Então, por exemplo, vamos supor que tem uma temática referente a redes sociais. Então, geralmente, eles jogam um texto, aí os alunos têm que fazer a leitura desse texto. Só que as questões, por exemplo, vamos supor que o aluno vá aprender... o Simple Present. O Simple Present é a abordagem gramatical, gramatical e linguística. E aí tem a temática da rede social. Então o aluno vai utilizar verbos no presente referente àquela temática. Então o livro muitas vezes, ele fica preso somente naquela temática, aos textos que é trabalhado de acordo com aquela temática. Então, o que eu faço com as atividades extras? Eu trago outros exemplos. Porque fica tão específico que é como se o aluno fosse um robô recebendo somente uma única informação. Ele não tem a possibilidade de criar frases mais complexas, frases mais do dia a dia, então fica muito pautado naquela temática que é trabalhada naquela unidade. Então se você observar os livros didáticos, você vai observar o seguinte, vai ter a temática, mas as atividades em que o aluno tem que responder e fazer tal coisa, vai ficar presa somente naquela temática que foi colocada na unidade. Então por exemplo, você coloca uma frase em inglês, para ser trabalhada e aí o livro me mostra que é uma frase que é referente somente às redes sociais. Então ele só fica preso naquilo. Então é uma norma, é um padrão que se utiliza muito nas editoras, mas eu acho que é um padrão que é muito exagerado. Eu acho que os alunos têm que ter a oportunidade de explorar outros tipos de frases, outras formas mais complexas de frase para poder... trabalhar a diversidade da própria gramática, da própria língua, e não ficar precisamente aquilo, aquilo em específico.” P1

A professora P2 destaca a importância de tornar o aprendizado o mais simples possível. Ela menciona que muitos alunos, especialmente em escolas públicas, demonstram resistência ao inglês, tratando a disciplina como algo secundário e desinteressante, com alguns alunos até questionando a relevância do idioma, como o caso de quem não planeja sair do Brasil. Para P2, trabalhar em escolas públicas é bem diferente da realidade de escolas particulares, pois muitos alunos não se empenham de forma significativa, com apenas um pequeno número de estudantes mostrando real interesse. Ela enfatiza que a falta de habilidades básicas em português, como a escrita, torna ainda mais desafiador o ensino de uma língua estrangeira.

Além disso, P2 compartilha uma experiência de prova em que, ao perguntar sobre a localização de Londres, alguns alunos marcaram o Brasil como resposta, o que, segundo ela, foi um reflexo do nível de conhecimento dos alunos. Em resposta a esses desafios, a professora P2 adota uma abordagem flexível, alterando atividades quando necessário e utilizando materiais de outros livros e séries, até de anos anteriores, para garantir que os alunos avancem no aprendizado. Esse processo, para ela, exige adaptação constante, tentando diferentes estratégias até encontrar a que funcione para a turma.

“O mais fácil possível. Sim, às vezes é...peço coisas mais simples para eles. Além do mais, eles têm muita vergonha. Vergonha de falar, vergonha de produzir. Eles acham que... “Ah, estudar inglês para quê? Eu não vou nem sair do Brasil.” (risos). Então assim, então trabalhar em escola pública é bem diferente de uma

escola particular. Muuuuito mesmo, sabe? Inglês, para eles, eu acho que é só uma brincadeirinha, só para passar o tempo. Alguns, dois, três alunos que a gente vê, poucos alunos a gente vê que participa mesmo, que faz, que tem desejo de fazer. Mas sempre, gente, é o mínimo. A gente tem nem ideia de como está o nível de aluno de ensino médio. Tem aluno que não sabe nem escrever direito a nossa língua, Português. Então é muito complicado mesmo. Pra ter ideia, uma vez numa prova eu coloquei um texto, né? O texto era falando alguma coisa sobre o Palácio de Buckingham. Aí tinha lá a pergunta, onde é que ficava Londres? Londres. Aí eu botei, pra marcar, botei várias opções. Eu botei uma opção lá, eu disse, essa aqui ninguém vai marcar. Coloquei Brasil. Acredita que marcaram 'Brasil'? Aí não, pra mim foi demais. (risos) Aí é esse tipo, sabe?...A gente tem que ter um pouquinho mesmo de... Tem que nadar mesmo, vai de um lado, aí você que não deu certo, vão pra outro, "e essa atividade, não, eu faço mesmo isso. Essa atividade, não, não vai dar certo, vou pra essa daqui," pego de outros livros, pego de séries mais. Se eu tô no segundo ano ou no terceiro ano, eu pego coisas do oitavo, do sétimo, é assim pra gente poder ir avançando. É desse jeito que é feito." P2

4.2.10 Mudanças e Inclusões em Livros Didáticos de Inglês:

P1 sugere que, se tivesse a oportunidade de modificar o livro didático, a principal alteração seria nas atividades. Ele acredita que muitas das questões são monótonas e não estimulam suficientemente os alunos. Para ele, seria importante incluir atividades mais dinâmicas e exemplos mais complexos, proporcionando uma visão mais ampla para os estudantes. Embora as temáticas abordadas nos livros sejam boas, P1 considera que elas muitas vezes são acompanhadas de questões excessivamente detalhadas e enfadonhas. Ele defende a inclusão de mais imagens e questões interativas, em vez de textos longos, que poderiam ser cansativos para os alunos. As imagens, na visão de P1, são importantes para ajudar na compreensão do contexto, tornando o aprendizado mais envolvente.

"Eu acredito que um dos maiores problemas dos livros didáticos são justamente as atividades. Então eu faria a mudança das atividades. Eu colocaria atividades mais dinâmicas, exemplos um pouco mais complexos, para os alunos terem uma noção de outros exemplos. Porque do livro didático, as temáticas são boas. Eu cheguei a trabalhar no ensino médio com temáticas muito boas do livro, mas só que as questões eram muito maçantes, né, monótonas. Então, o que eu mudaria, justamente, seriam as questões, as atividades mesmo, assim que os alunos têm que fazer em casa ou na própria sala de aula. Agora, quanto às temáticas, não. As temáticas eu manteria tranquilamente, colocaria, obviamente, ali mais imagens ou questões mais interativas, e não questões somente com texto grande para o aluno ler; muito grande, muito alto. Então, somente o texto não é o suficiente. As imagens são muito boas até mesmo para compreender ali o contexto." P1

Já P2 sente falta de um elemento que considera essencial: a música. Ela acredita que incluir músicas em cada capítulo seria uma forma de tornar o aprendizado mais atrativo e atual para os alunos, já que a música é uma ferramenta que os estudantes geralmente apreciam. P2 sugere que, ao trabalhar com músicas, poderia ser interessante incluir atividades como completar as letras e explorar a biografia do cantor, além de discutir aspectos culturais,

como informações sobre o país de origem do artista. Dessa forma, P2 vê as músicas como uma forma de integrar a aprendizagem linguística com o interesse dos alunos e de explorar conteúdos interativos e culturais.

“Eu...assim, olha, quando eu-eu sinto muita falta de músicas, como eu te falei, né, nos livros. Eu acho que é muito interessante, todo capítulo tem uma música, já trabalhei com livrinho para completar, então eu acho que eu adotaria mais músicas nos livros. Seria uma... seria muito bom, porque é uma coisa muito atual, os alunos gostam muito de música, né? Então seria maravilhoso. Eu adotaria, assim, todo capítulo tem uma música. Todas as séries, do sexto ao ensino médio. Uhum. Aí poderia falar, fazer a biografia do cantor, né? Trabalhar com a biografia do cantor e falar as perguntas, né? chaves, assim, sobre o país, alguma coisa do tipo. Então, eu colocaria assim.” P2

4.2.11 Contribuições do LDI para o planejamento das aulas

Sobre as contribuições para planejamento das aulas, P1 destaca que o livro didático de inglês oferece um planejamento pronto, com um guia inicial que organiza as atividades e unidades de ensino, com um cronograma dividido por bimestres. No entanto, ele reconhece a necessidade de adaptações, pois as realidades das escolas variam, e fatores externos, como greves ou problemas logísticos, podem afetar o andamento das aulas. P1 observa que, apesar de seguir as sugestões do livro, ele ajusta o conteúdo conforme necessário, adaptando as atividades para garantir que os alunos compreendam o que está sendo ensinado. Ele enfatiza a importância de avaliar o sucesso das atividades, não apenas pela quantidade de conteúdo coberto, mas pelo real entendimento dos alunos. Ele ainda orienta estagiários a adaptarem as atividades, pois nem sempre é possível seguir à risca o planejamento proposto.

“O livro de inglês contribui muito porque ele já tem um planejamento. Todo livro didático possui o planejamento anual. Se você observar no início dos livros, no caso isso só tem no livro do professor. No livro do professor, todo livro do professor sempre tem um guia. E nesse guia tem as atividades que, claro, o livro traz como sugestão, mas obviamente o professor vai ali adaptar depois. Mas o livro traz como sugestão os conteúdos que são trabalhados, as unidades que são trabalhadas no primeiro bimestre, no segundo bimestre, no terceiro bimestre, geralmente são duas unidades para cada bimestre, e às vezes quando chega no final são três. Então o livro já traz um planejamento pronto. Só que no meu caso eu adapto. Por quê? Eu vivo uma realidade de uma escola, então cada escola possui uma realidade diferente. (...) Então, por exemplo, cada cidade tem uma realidade. Vamos imaginar uma greve de ônibus. Uma greve de ônibus atrapalha todo o teu planejamento, porque, na escola pública, a maioria dos alunos dependem do transporte público. Então, as aulas não acontecem. Então, vamos imaginar que tenha uma greve de ônibus durante uma semana. Então eu tenho que mudar todo o meu planejamento. Então se eu seguir o planejamento do livro didático... eu acabo que não conseguindo cumprir da forma que eu deveria. Se eu conseguir fazer todas as atividades...mas aí vem a pergunta: os meus alunos entenderam as atividades?” P1

P2, por sua vez, também faz uso do livro didático para planejar suas aulas, mas reconhece que imprevistos, como a falta de livros entregues aos alunos, podem comprometer a execução do planejamento. Ela observa que, apesar de tentar seguir o que está proposto no livro, muitas vezes a realidade da escola e a disponibilidade de materiais não permitem que o planejamento seja 100% cumprido. P2 se vê, por vezes, sem os livros necessários, o que a obriga a recorrer ao livro digital ou a outros recursos. Ela também menciona que, em situações como a falta de livros ou outros materiais, precisa ser flexível e ter diferentes planos de ação (planos A, B e C), para que a aula ainda seja eficaz, apesar das limitações.

“Planejo a aula, planejo em cima do livro. Não acontece. É o planejamento sair 100% né? Como eu te falei. Mas eu... no terceiro ano eu mudo um pouco, né? Mas no primeiro e no segundo eu tento... usar de acordo com o livro, assim. Mas planejar, a gente planeja, mas às vezes não é 100%, nem 80%, né? Acontece coisas, no decorrer do ano, semestre, do período que a gente acaba, né, é saindo do caminho que a gente planejou em relação ao livro. (...) E aí também tem um porém, por exemplo: eu quero trabalhar com livro, as aulas já começaram. Tem vários textos legais do assunto que a gente vai ver, mas nunca entregaram o livro ainda para o aluno. Então eu estou na sala de aula sem o livro. E agora? Eu tenho o livro digital. Aí o aluno não pode mais usar o celular assim, proibido. E aí, eu ainda nem mandei esse ano novo, né, turma nova, então nem mandei o livro digital pra eles. Posso até enviar, né? Pode, porque a gente é liberado quando o professor solicita, né? Eles podem usar o celular. Mas, às vezes, o aluno nem baixa o livro, nem nada, sabe? Então, eu fico assim, um pouco... tô um pouco receosa disso. (...) Então tu faz um planejamento em cima de um livro, que é a rede adotou, e quando chega na hora tu não trabalha do jeito como tu queria, por causa disso. Entrega do livro, falta livro, não tem livro suficiente. Aí é isso. Ainda mais que esse livro agora do ensino médio, né, é volume único. Então, tem gente que pega, não devolve. Uma quantidade mínima. Então tem isso, né? Meu planejamento foi em cima do livro. O livro eu tenho, mas os alunos não. Então não é fácil, é bem complicado. Você tem que ter um jogo de cintura, sabe? A professora, além de tudo isso, tem que ter outros....ter um plano A, um plano B, um C, e aí vai.” P2

Tanto a fala de P1 quanto a de P2 evidenciam um conflito entre o planejamento docente baseado no LDI e as dificuldades reais de sua implementação em sala de aula. Como discutido anteriormente na seção de Crenças desta pesquisa, uma das perspectivas mais comuns é enxergar o LDI como um guia central para a estruturação das aulas. No entanto, fatores externos, como a falta de acesso dos alunos ao livro, restrições no uso de dispositivos digitais e greves, acabam comprometendo a execução do plano de ensino.

4.2.12 Interesse dos alunos no uso do LDI

Quanto ao interesse dos alunos por usar o LDI, P1 percebe que, geralmente, os alunos não demonstram muito interesse no livro didático de inglês. Ele atribui isso ao fato de que os livros costumam incluir muitas atividades que envolvem questões gramaticais, o que pode ser

monótono para os alunos. Ele observa que, ao apresentar o livro didático em sala de aula, os alunos frequentemente reagem com desânimo. P1 reconhece que, para evitar essa desmotivação, é fundamental que o professor traga atividades complementares para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, não se limitando exclusivamente ao livro didático.

“Olha, na maioria das vezes não. E dá para entender porque os alunos, de uma forma geral, e nós também já fomos alunos, sabemos muito bem disso. É o livro didático, na maioria das vezes, que tem muitas atividades que o aluno tem que desenvolver e tal. E no caso de língua inglesa, de língua portuguesa, por exemplo, tem aquelas questões gramaticais que você tem que responder, tem que fazer. Então muitos alunos não ficam satisfeitos com o livro. (...) Eu vou pegar o livro, coloco na mesa, vou discutir com os alunos. Os alunos ficam... sem vontade de assistir a aula ou já pensam assim, “ai nossa, mais uma aula chata.” E aí por esse motivo a importância do professor em não ficar preso ao livro didático.” P1

P2 compartilha uma visão semelhante, afirmando que a maioria dos alunos não demonstra interesse pelo livro didático, nem nas aulas de inglês, nem em outras disciplinas. Ela observa que apenas um pequeno número de alunos realmente se engaja com o conteúdo, e que mesmo em atividades mais envolventes, como assistir a filmes ou ouvir músicas, o interesse é limitado. Apesar disso, P2 acredita que, embora não seja possível capturar a atenção de todos os alunos, é valioso "salvar" alguns, estimulando o interesse de pelo menos uma parte da turma. Para ela, o importante é ter a certeza de que, mesmo que não atinja todos, conseguiu engajar uma parte significativa dos alunos.

“Sinceramente, poucos. Poucos é... demonstram interesse. A grande maioria não. Mas eu nem diria que a grande maioria só livro de inglês não, acho que é em geral mesmo, qualquer disciplina. Uma sala tem 30, 10 alunos tem interesse em aprender alguma coisa, o restante tá focado em outras coisas. Agora “o quê” eu não sei, né? Mas... poucos. Poucos. Se você leva um filme, de 30 alunos, 15 assistem e curtem, o restante fica conversando. Até uma música que é legal, que todo mundo curte, uns gostam, outros não tão nem aí. Eu não entendo. “Ah, tem que ser uma aula diferente”, é assim. Mas a gente acaba salvando um ou dois ou três, então já tá de bom tamanho, né? Você não salvou a turma toda, mas salvou alguns, plantou uma sementinha em alguns, tá ótimo. Tem problema não, não foi 100%, mas 40%, 50%, 60%, a gente conseguiu chamar a atenção de uns, tá ótimo, valeu a pena. Mas a nossa clientela não tá nada boa não, viu? Não é só inglês, é pra tudo.” P2

A percepção dos alunos de que o livro didático é chato ou entediante pode influenciar diretamente as crenças dos professores sobre a utilização desse material em sala de aula, uma vez que as crenças e perspectivas dos professores são moldadas não apenas por sua formação, mas também por sua trajetória profissional e interações com os alunos e suas respostas ao ensino. Quando os estudantes demonstram desinteresse pelo livro didático, considerando-o monótono ou pouco atraente, o professor pode passar a questionar a eficácia desse recurso, adaptando sua abordagem ou até diminuindo seu uso em favor de estratégias alternativas.

4.2.13 Desafios relacionados ao Uso do LDI

Acerca dos desafios enfrentados com o uso do LDI, P1 especifica que os impasses estão relacionados às atividades do material, especialmente por perceber que algumas delas não são produtivas para os alunos. Para contornar isso, ele adota a estratégia de adaptar as atividades, criando alternativas que mantenham os alunos mais engajados e interessados, mas sempre relacionadas ao conteúdo proposto.

“Ah, eu acho que de desafio talvez sejam as atividades como eu já citei anteriormente, né? É... ter que fazer determinadas atividades que eu vejo que não são produtivas para o aluno. Então, eu encaro esses desafios sempre fazendo ali alguma atividade diferente, alguma atividade que é referente ao conteúdo, mas adaptado, eu adapto essas atividades para fazer com que os alunos possam participar ainda mais da aula de maneira tranquila.” P1

Já a principal dificuldade enfrentada por P2 é a quantidade insuficiente de exemplares disponíveis para os alunos, o que impede que todos tenham acesso ao conteúdo. Embora a escola tenha disponibilizado o livro digital, a limitação do uso de celulares dificulta o aproveitamento completo do recurso. Além disso, P2 relata uma dificuldade adicional com as atividades de listening, pois ela não consegue acessar os áudios necessários para essas atividades. Mesmo após tentar buscar soluções, como explorar o site da editora, ela não obteve sucesso, o que a fez abandonar a busca. Ela também observa que a pessoa responsável por apresentar o livro da editora não fornece informações suficientes sobre como utilizar todos os recursos disponíveis, o que contribui para a dificuldade em tirar pleno proveito do material.

“Não, o grande problema, tu fala, assim, eu vejo só a questão do aluno não ter acesso. Esse foi-é o grande problema, mas o aluno não ter acesso ao livro, vem uma quantidade pequena, vem uma quantidade insuficiente. Esse é o problema. Já arranjamos o livro digital, mas agora tem isso, tem questão de celular, não pode. O grande problema mesmo é o acesso ao livro. Não tem o suficiente. Aí tem outra coisa também. Eu não sei como é que faz, porque o nosso livro tem as atividades de listening, né? Só que eu não sei onde baixar esses áudios. Antigamente vinha um CDzinho, alguma coisa, agora eu acho que é tudo na... na página da editora, não sei como é que é. E a pessoa que vai o... Ele... Esqueci o nome, não é? O rapaz da editora que vai conversar com a gente, faz a demonstração do livro, ele não explica. “Olha, gente, tem... Isso aqui tem o áudio, você vai na página, tal, você pode baixar, tal,” tudo isso, não explica. Eu sei que tem professores aí que conseguem descobrir, mas eu, infelizmente... Já até cacei, mas não consegui descobrir, não, aí também eu deixei pra lá. Então, por exemplo, as atividades de listening do livro eu não consigo fazer. Aí uma dificuldade, eu não consigo fazer. Talvez seja erro meu, porque eu não tenha procurado direito, né? No site da editora, sei lá, tem um QR code lá, não sei se é daquele QR code que a gente vai pro... Eu não sei, sinceramente. Tá aí uma dificuldade é essa no livro que eu tenho.” P2

Apresentamos agora um mapeamento das crenças dos professores em relação ao Livro Didático de Inglês. A análise das falas dos docentes revela uma diversidade de perspectivas em relação ao uso do LDI, que oscilam entre sua valorização como ferramenta essencial para direcionamento e planejamento das aulas e a identificação de limitações que comprometem sua aplicabilidade na realidade escolar.

Quadro 12 - Mapeamento de crenças dos professores em relação ao LDI

Crenças e Perspectivas	
1. Importância do LDI para o ensino de Inglês	É o guia do professor e dos alunos, deve ser usado, é importantíssimo na sala de aula. - P1 É o norteador e direcionador de professores e alunos, facilita o aprendizado, é mais mais fácil de chegar ao aluno e mais interessante - P2
2. Aspectos considerados para escolha do LDI	Primeiramente o aluno, os textos do LDI, além dos os recursos audiovisuais e atividades - P1 Acessibilidade e facilidade para com a clientela/aluno/turma, o livro também deve ter alguma parte em português, pois só em inglês o ensino se torna difícil - P2
3. Frequência do uso do LDI	Guia de referência, utilizado em quase todas as aulas, porém combinado com flexibilidade, necessidade de adaptação. - P1 Pouca utilização para não “ficar só no livro”, necessidade de complementação. - P2
4. O LDI no atendimento às necessidades dos Alunos	Depende, as temáticas são interessantes, mas as atividades não favorecem os alunos. Impacto dos fatores externos como carga horária e discrepância entre realidade da escola pública e visão das editoras - P1 Não atende as necessidades dos alunos, entretanto a culpa não se aplica ao LDI, mas à falta de conhecimento base dos alunos. - P2
5. LDI como recurso principal ou complementar	Em termos de temática, é o principal. Em termos de atividades, é complementar, visto que algumas questões não fazem sentido para o aluno. - P1 Usado como recurso complementar quando o grau de dificuldade dos conteúdos e atividades aumenta. O livro do primeiro ano é mais fácil de usar - P2
6. Recursos adicionais usados nas aulas.	Imagens são necessárias no LDI e no ensino de Língua Inglesa para que o aluno compreenda o conteúdo. O audiovisual (tanto no LDI quanto externamente) ajuda a guiar o aluno em relação ao que está sendo trabalhado. - P1 Selecionar trechos de atividades de <i>listening</i>, <i>speaking</i> e gramática ajuda a tornar a aula mais dinâmica e evita que ela fique maçante. - P2

7. Aspectos pouco eficazes no LDI	Inadequação no nível dos exercícios, eles deveriam ser mais dinâmicos, o LDI deveria trazer mais imagens e mais jogos. - P1 A parte de <i>writing</i> é muito difícil e complexa para os alunos, devido a falta de base deles na Língua Inglesa. - P2
8. Adaptação de exercícios do LDI	Os exercícios do LDI ficam presos somente à uma temática. É como se o aluno fosse um robô recebendo somente uma informação. As editoras têm um padrão exagerado na formulação de exercícios. - P1 Seleção de atividades fáceis para os alunos. P2
9. Mudanças ou inclusões no LDI	Um dos maiores problemas no LDI são as atividades, são questões maçantes. Somente o texto não é suficiente, é necessário a adição de imagens para a compreensão do contexto. - P1 Músicas são atuais e interessantes, deveriam ser mais abordadas no LDI. - P2
10. Contribuição do LDI para o planejamento das aulas.	O LDI já engloba o planejamento anual, entretanto, devido a fatores externos, há necessidade de adaptação. Não é possível cumprir tudo que está planejado. - P1 O planejamento é feito com base no LDI, entretanto não há como cumprir 100% devido a fatores externos. - P2
11. Interesse dos alunos em utilizar o LDI	Não há interesse na maioria das vezes, os alunos não estão satisfeitos com o LDI, por esse motivo é importante o professor não ficar preso a ele. - P1 Poucos alunos demonstram interesse não somente no LDI mas com outros LDs também. - P2
12. Desafios relacionados ao LDI	Os maiores desafios são com as atividades, é necessário a adaptação. - P1 O maior problema é a falta de acesso dos alunos ao LDI. - P2

Elaborado pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo possibilitaram a análise das crenças e percepções dos professores de Língua Inglesa em relação ao Livro Didático de Língua Inglesa (LDI) em escolas públicas, uma federal e outra estadual, e sua influência nas práticas pedagógicas. Durante a investigação, ficou evidente que as crenças — aqui consideradas em sua pluralidade, sem a adoção de um conceito único, dada a diversidade de interpretações possíveis em diferentes contextos — impactam diretamente as escolhas didáticas dos educadores e o processo de ensino (e aprendizagem).

Nesta pesquisa, foi possível concluir que as crenças e perspectivas dos professores em relação ao Livro Didático de Língua Inglesa (LDI) desempenham um papel fundamental na

formação e execução de suas práticas pedagógicas. Desde a seleção inicial do material didático, os educadores levam em consideração o que consideram ser os aspectos mais essenciais, interessantes e importantes para os alunos, estabelecendo um vínculo direto entre o conteúdo oferecido e as necessidades percebidas dos estudantes.

No entanto, ao longo do estudo, ficou evidente que, embora muitos professores vejam o LDI como uma referência central em seu planejamento, existe também a percepção de que ele não é capaz de abranger todas as demandas da sala de aula de forma completa. Isso se deve ao fato de que, na prática, o LDI muitas vezes se revela insuficiente para atender a todas as necessidades linguísticas e metodológicas dos alunos.

Os docentes adaptam ou complementam o conteúdo do LDI com outros recursos, estratégias e materiais, ajustando o livro às especificidades da turma. As adaptações realizadas pelos professores indicam a consciência de suas limitações e a necessidade de ir além do material impresso, buscando atender às diferentes realidades e níveis de conhecimento de seus alunos. Essas observações revelam que as crenças dos professores, embora inicialmente estruturadas em torno do LDI como guia pedagógico, possuem muita flexibilidade, adaptando-se às condições de ensino e ao perfil dos alunos. No entanto, a eficácia dessas adaptações depende diretamente do grau de formação e experiência dos professores, já que suas crenças podem gerar ações pedagógicas que, dependendo do contexto, podem ser tanto positivas quanto negativas para o processo de aprendizagem.

Percebemos que algumas crenças dos professores colidem, o que nos leva a concluir que, o contexto educacional que se inserem exercem influência na construção das perspectivas desses profissionais, uma vez que as limitações e particularidades do contexto escolar e social influenciam as decisões dos professores, elas acabam orientando seu posicionamento em relação ao que consideram ser "melhor", "mais interessante" e "mais acessível" para os alunos.

Observamos também o pouco uso, ou até mesmo o não uso, do LDI, condicionado por diversos fatores, como a insuficiência de recursos imagéticos, conteúdo e atividades, além do desinteresse dos alunos. Isso contrasta com a visão de que, muitas vezes, o LDI é o único recurso disponível para o professor da escola pública realizar seu trabalho. Esse cenário nos leva a questionar a qualidade dos recursos que chegam às instituições públicas, visto que os professores dependem desses materiais para ministrar suas aulas de forma eficaz.

Por um lado, a falta de adequação e diversidade dos recursos didáticos pode restringir as possibilidades pedagógicas e impactar a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Quando o professor se apoia exclusivamente no LDI, a limitação de materiais e abordagens pode

influenciar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, observa-se que a atuação docente pode ir além da aplicação direta do LDI, visto que a mediação pedagógica envolve a adaptação e a diversificação das estratégias de ensino. Assim, a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico pode ocorrer mesmo em cenários onde há dependência do LDI, desde que o professor mobilize diferentes recursos e práticas, sem que isso descaracterize a função e a fundamentalidade do livro didático.

Em linhas gerais, podemos concluir que os professores aqui entrevistados e as suas crenças sobre o Livro Didático de Língua Inglesa fundamentam-se nos alunos, adaptando e ajustando o uso do livro didático conforme as necessidades e realidades das turmas. Suas adaptações e decisões não ocorrem de maneira aleatória, mas, sim, como parte de um exercício contínuo de observação e planejamento, no qual o docente busca equilibrar as diretrizes do material com a realidade escolar.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos docentes “precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro” (Lajolo, 1996, p. 9).

Espera-se que esta pesquisa coopere para investigações subsequentes e o aprofundamento sobre as convicções e práticas docentes no tocante à utilização do Livro Didático de Língua Inglesa. Ademais, almeja-se nortear novas incursões acadêmicas que contemplem distintos cenários educacionais, abordagens metodológicas e os impactos da formação continuada na emancipação docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.C.S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.
- ARAÚJO, A. F.; BORRALHO, A. M. A. **Crenças, concepções e conhecimento do professor de matemática.** *Revista de Educação Matemática da UEG*, Cidade de Goiás, v. 1, n. 1, p. 34-49, ago./dez. 2020.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-93.
- CARVALHO NETO, E. R. G. **O livro didático e as teorias pedagógicas.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, HOLOS, vol. 6, 2015, p. 402-414.
- CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COELHO, H. **É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** 2005.145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- COSTA, L. M. L. **O ensino de língua inglesa nos 6º e 7º anos do ensino fundamental da Unidade de Ensino Básico jornalista Neiva Moreira: o material didático em foco.** 2023. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- DANNA, C. L. **O TESTE PILOTO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA E DIALÓGICA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.** In: I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação & VII Encontro do NEL, 2012, Blumenau. Anais Eletrônicos. Blumenau: FURB, 2012. Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/index.htm> Acesso em: 17 de Fev. 2025.
- DOS SANTOS, V.; MARTINS, L. **A importância do livro didático.** Unijorge, Salvador, BA. Candombá – Revista Virtual, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan. – dez. 2011.
- FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA.** *Revista Desempenho, [S. l.]*, v. 1, n. 11, 201. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- HORIKAWA, A.; JOSÉ LIMA JARDILINO. **A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares.** *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, n. 15, p. 147-162, 1 jan. 2010.
- LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual didático.** Em aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em:

<<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>>. Acesso: 15 Fev. 2025.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** (Org.). Vilson J. LEFFA. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos), UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LIMA, Gislaine P.; QUEVEDO, Gladys. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7, 2008, Londrina. Anais [...] Londrina: Eduel, 2008. n.p. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 17 Fev. 2025.

MILANI, S. E. **O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin.** Signo, v. 40, n. 68, p. 55-65, 5 jan. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3461>. Acesso em 27 Fev. de 2025.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

MOLINARI, F.M. **A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio.** 2020. 99 folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, vol. 62, n. 3, p. 307 -332, 1992.

PEROVANO, A. P.; AMARAL, R. B. **LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONCEITO, FUNÇÃO, ESCOLHA E USO.** Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, v. 12, n. 02, p. 16–32, 10 dez. 2023.

PEYNEAU, A. C. et al. **O livro didático: sua importância para a educação.** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 3, mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unipacto.com.br/>. Acesso em 02 de Outubro de 2024.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 3ª ed. São Paulo. Edições Loyola, 2005. 141 p.

ROMANATTO, M. **O livro didático: alcances e limites.** (2004). Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesasredondasmr19mauro.doc>. Acesso em 21 de Março de 2024.

SILVA, J. E. **Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana.** Cadernos Neolatinos. v. 1, n. 2, 1 jan. 2016.

SILVA, E. T. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.** Em Aberto. Ministério da Educação e Desporto, SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em 21 de Março de 2024.

SILVA, K. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.** Revista Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, p. 235-271, 15 mar. 2019.

SIGELMANN, E. **Tipos de pesquisa: aspectos metodológicos específicos.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 36, n.3, 1984, p. 142-155.

SIGNORINI, I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada.** In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf Acesso em: 18 Nov. 2024

VILARINHO, L. R. G.; NUNES DA SILVA, J. D. S. **A Avaliação do Livro Didático como Instrumento de Afirmção da Autonomia da Escola e de seus Docentes.** Revista Meta: Avaliação, v. 7, n. 21, p. 403, 29 fev. 2016.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. **O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54, jan./jun. 2006.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS

ANEXO 1
ENTREVISTA PARA O DOCENTE

SEÇÃO I - PERFIL DOS PARTICIPANTES

Formação Acadêmica e Tempo de Experiência

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua como professor(a)?
3. Em quais níveis de ensino você tem experiência?
4. Durante o seu processo de formação, em algum momento você foi exposto(a) a uma disciplina ou conteúdo que instrísse sobre como escolher um livro didático?

SEÇÃO II - ESPECIFICIDADES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

1. Você considera o LDI um recurso fundamental para o ensino do idioma? Por quê?
2. Você participou da escolha do LD de língua inglesa que é utilizado atualmente nas séries para as quais você ministra aula?
3. Quais aspectos foram considerados durante a escolha do LD?
4. Com que frequência você utiliza o LDI em suas aulas?
5. Você acredita que o LDI utilizado em sala de aula atende às necessidades dos seus alunos? Por quê?
6. Você utiliza o LDI como recurso principal ou complementar em suas aulas de inglês? Por quê?
7. Além do LDI, quais outros recursos você costuma utilizar em suas aulas de inglês?
8. Existem aspectos do LDI utilizado em sala de aula que você considera pouco eficazes ou que poderiam ser melhorados? Quais?
9. Como você adapta os exercícios que o LDI oferece, para atender às necessidades linguísticas dos seus alunos?
10. Se tivesse a oportunidade de criar ou modificar o livro didático de inglês que você utiliza, quais seriam as principais mudanças ou inclusões que você faria?
11. Como o LDI contribui para o planejamento das suas aulas?
12. Em sua experiência, os alunos demonstram interesse em utilizar o LDI?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS

13. Você já enfrentou desafios relacionados ao uso do LDI? Como lidou com eles?